

MEMORIA
APRESENTADA À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMO EXIGENCIA PARCIAL
DO MESTRADO EN EDUCAÇÃO

POR
JOSEMAR DA SILVA MARTINS

OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA METÁFORA DO
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SERTÃO SEMI-ÁRIDO : O CASO DO
POVOADO DO SÃO BENTO

SETEMBRO 2002



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI – UQAC
CONVÊNIO COM A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA METÁFORA DO
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SERTÃO SEMI-ÁRIDO**

POR
JOSEMAR DA SILVA MARTINS

SENHOR DO BONFIM – BAHIA – BRASIL
SETEMBRO DE 2002

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**Os Sentidos da Educação Escolar na Metáfora do
Desenvolvimento Sustentável do Sertão Semi-Árido**

O Caso do Povoado do São Bento

Dissertação apresentada à Université du Québec à Chicoutimi – UQAC, como exigência parcial do Mestrado em Educação oferecido pela UQAC em Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil, em virtude de convênio estabelecido com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Por

JOSEMAR DA SILVA MARTINS

Licenciado em Pedagogia

SETEMBRO DE 2002

R E S U M O

Esta pesquisa busca compreender os *sentidos* da educação escolar na relação com a perspectiva do *desenvolvimento sustentável* no contexto de uma pequena comunidade rural no interior do município de Curaçá (Bahia, Brasil). Ela foi motivada pela participação do seu autor em um processo de re-estruturação educacional no município supracitado, cuja perspectiva adotada na vinculação do trabalho das escolas à questão do *desenvolvimento sustentável* foi a da “educação para a convivência com o semi-árido”.

A opção foi por estudar as circunstâncias históricas e presentes do povoado, as configurações recentes, e os papéis e assumidos pela educação, os impactos que ela provoca na vida da comunidade do São Bento. Assim sendo, o estudo procurou captar dilemas que, por um lado, caracterizam o povoado e, por outro, se ligam a um contexto mais amplo, mais global. Portanto, a análise das particularidades do povoado, abriu sempre que possível, um vincular desta particularidade com contextos mais amplos.

Procurou também analisar as ações e os discursos que as organizam e as sustentam, questionando o sentido mesmo do desenvolvimento sustentável, bem como o sentido da escola em uma comunidade rural como a do São Bento. O estudo assumiu a perspectiva do estudo etnográfico, fundindo, sempre que necessário a etnografia aos recursos da análise do discurso, adotando uma perspectiva transdisciplinar e multirreferencial.

Nesta direção o estudo se configurou como um “estudo de caso etnográfico-avaliativo” da presença da escola na dinâmica local da comunidade, mas sobretudo das contradições que ela encerra, diante dos paradoxos vividos pela comunidade.

Para efeito de objetivação o estudo ateu-se a uma questão fundamental: **como a relação entre educação escolar e as circunstâncias de vida no povoado de São Bento, constrói e permite construir pontes entre educação escolar e desenvolvimento sustentável no contexto do sertão semi-árido?**

RÉSUMÉ

Cette étude cherche à comprendre les *sens* de l'éducation scolaire en relation avec une perspective de *développement durable* dans le contexte d'une petite communauté rurale du municípe de Curaçá (Bahia, Brésil). La recherche a été motivée par la participation de son auteur dans un processus de restructuration éducative dans le municípe cité, où la perspective adoptée pour mettre en relation le travail des écoles à la question du *développement durable* a été « l'éducation pour vivre ensemble avec le semi-aride ».

La option a été d'étudier les circonstances historiques et actuelles de l'hameau, ses configurations récentes ainsi que les rôles assumés par l'éducation et les impacts que celle-ci a dans la vie de la communauté de São Bento. De cette façon, l'étude a essayé de capter les dilemmes que d'une part caractérisent le hameau et d'une autre part sont reliés à un contexte plus large et global. L'analyse des particularités de la communauté a tenté, autant que possible, de les relier à des contextes plus larges.

L'étude a tenté aussi d'analyser les actions et les discours que les organisent et les sous-tendent, en questionnant le sens même du développement durable, aussi bien comme la signification que prend l'école dans une communauté rurale telle que São Bento. L'étude a assumé une perspective ethnographique, en amalgamant, si cela s'avérait nécessaire la ethnographie aux ressources de l'analyse de discours en adoptant une perspective transdisciplinaire et pluri-référentielle.

Dans cette direction, l'étude a été configurée comme une « étude de cas ethnographique et évaluative » de la présence de l'école dans la dynamique locale de la communauté, mais surtout des contradictions que celle-ci a devant les paradoxes vécues par la communauté.

Aux fins de la recherche, l'étude a retenu une question fondamentale : **comment la relation entre l'éducation scolaire et les circonstances quotidiennes de la communauté de São Bento, construit et permet de construire des ponts entre l'éducation scolaire et le développement durable dans le contexte semi-aride?**

P R E F Á C I O

(ADVERTÊNCIAS E RECONHECIMENTOS)

Em nome da ética científica, este estudo carece de uma advertência inicial: é preciso assumir que este trabalho decorre de um envolvimento pessoal e profissional do autor com o seu objeto de pesquisa.

Primeiramente porque o estudo foi realizado no município do qual o seu autor é originário; mais precisamente, o estudo se deu numa comunidade rural onde o mesmo nasceu, de onde saiu aos 13 anos de idade para estudar e viver na cidade e para onde só retornou em visitas rápidas e longamente distanciadas uma da outra.

Em segundo lugar porque o retorno mais efetivo do autor a esta comunidade – antes mesmo desta pesquisa – se deu, já a partir de uma determinada experiência profissional, no processo de implementação de uma nova postura pedagógica nas escolas do município de Curaçá, processo no qual assessorou a Secretaria Municipal de Educação, através do desenvolvimento de alguns projetos específicos, entre os quais a estruturação (como co-autor) de uma proposta pedagógica para as escolas do município em questão, e a discussão política do estabelecimento de um perfil de prática pedagógica que estivesse na perspectiva

do desenvolvimento sustentável, a partir de uma dada proposição: a “educação para a convivência com o semi-árido”.

Do ponto de vista do rigor científico – sobretudo quando se trata de um rigor positivista ou estruturalista – estes elementos podem colocar em questão a própria “cientificidade” do estudo. Deveras o estudo solicitou, desde o início, que se colocassem, como imperativo à sua realização, o estabelecimento de princípios e estratégias de distanciamento – mesmo por dentro de um processo de convivência com a comunidade – para que houvesse o mínimo de lisura nos julgamentos. Mas, como sabemos, essa não é nunca uma equação pacífica e controlável. No entanto, os olhares de outras pessoas puderam contribuir para minimizar os efeitos de tais afetamentos.

Neste sentido, alguns reconhecimentos se fazem necessários, pela razão de que, o enfrentamento de tais dificuldades de objetivação se deu com contribuições muito valiosas, como as contribuições advindas das observações feitas pelos diretores desta pesquisa: Dr. Paulo Batista Machado (UNEB, Brasil) e Dra. Lorraine Savoie-Zajc (UQAC, Canadá). Além destas contribuições, ainda há outras tantas, entre as quais se destacam aquelas advindas da parte da Dra. Marta Anadón, (UQAC, Canadá), que também acompanhou as linhas gerais do processo deste estudo.

Ainda contribuíram com o trabalho as pessoas que me ajudaram na transcrição das fitas: Maria Rachel Oliveira Bonfim, Mariana Pereira Oliveira e Elisângela Ferreira da Silva. E sobretudo Ana Lílian, que foi a revisora e terapeuta. Todos colaboraram com a feitura deste trabalho que reuniu prazeres (que engravidam) e dores (que fazem nascer).

Í N D I C E

RESUMO	ii
PREFÁCIO	iii
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	vii
LISTA DE IMAGENS	ix
INTRODUÇÃO	1
1. Antecedência e Cenário de Uma Problemática	1
CAPÍTULO I – PINTANDO O QUADRO DA PESQUISA	10
I.1. Os Cenários do Problema de Pesquisa	15
I.2. A Questão de Pesquisa	18
I.3. O Plano Metodológico	20
I.3.1 O perfil epistemológico	22
I.3.2. Os parâmetros práticos da pesquisa	32
I.3.3. Os sujeitos da pesquisa	34
I.3.4. Os instrumentos da pesquisa: material e coleta.....	37
I.3.5. Sistematização e análise	39
I.4. Algumas Indicações de Análise.....	42
CAPÍTULO II – O PALCO DA CENA: AS CIRCUNSTÂNCIAS HISTÓRICAS DO POVOADO E AS LENTES COM AS QUAIS OLHO.....	44
II.1. Um Cenário Histórico que Circunscreve o Povoado	46
II.2. O Sertão... um ser tão.....	56

CAPÍTULO III – O POVOADO DE SÃO BENTO: NASCIMENTO, VIDA, MORTE	72
III.1. Aproximações da Memória: Um Modo de Ser e Estar	73
III.2. A Criação do Povoado do São Bento	88
III.3. A Falência do Povoado do São Bento	92
CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO, A REVITALIZAÇÃO DO POVOADO E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	98
IV.1. Memórias da Educação no São Bento	99
IV.2. O Casamento Entre Educação e Desenvolvimento	113
IV.3. O Desenvolvimento Sustentado pela Escola	127
CAPÍTULO V – ALGUNS ENTRETANTOS ENTRE TANTOS	133
V.1. Primeiro Entretanto: Os Tempos Mudaram!	135
V.2. O Plano dos Desejos	
V.3. Segundo Entretanto: Com Fica Desenvolvimento Sustentável?	143
V.4. Terceiro Entretanto: Educação Para a Convivência Com o Semi-Áido ...	148
COMCLUSÕES	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
ANEXOS	170

S I G L A S E A B R E V I A T U R A S

CEAA: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEPLAR: Campanha de Educação Popular

CNEA: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER: Campanha Nacional de Educação Rural

DCH III: Departamento de Ciências Humanas do Campus III da UNEB

DNOCS: Departamento Nacional de Obras Contra as Secas

FUNDEF: Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do

Magistério

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFOCS: Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas

IOCS: Inspetoria de Obras Contra as Secas

IRPAA: Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNCA: Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOCCA: Mobilização Cívica Contra o Analfabetismo

PMC: Prefeitura Municipal de Curaçá

PNA: Plano Nacional de Alfabetização

PNE: Plano Nacional de Educação

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEME: Secretaria Municipal de Educação de Curaçá

SUDENE: Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

UNEB: Universidade do Estado da Bahia

UQAC: Université du Québec à Chicoutimi

L I S T A D E I M A G E N S

- Imagem 1. Mapa do Estado da Bahia: Localização do Município de Curaçá, p. 9.
- Imagem 2. Vaqueiros chegando para a Festa de Vaqueiros, em julho de 2002, em Curaçá, p. 55.
- Imagem 3. Evaporação Média Anual, p. 59.
- Imagem 4. Precipitação Média Anual, p. 59.
- Imagem 5. Uma roça plantada após as primeiras chuvas de abril, p. 87.
- Imagem 6. Ruínas do prédio da escola onde, ao lado, se instalaram os primeiros feirantes, p. 89.
- Imagem 7. Casa antiga da Fazenda Bela Vista, de Né Pereira, p. 90.
- Imagem 8. Vista parcial atual do povoado do São Bento, p. 93.
- Imagem 9. Casa abandonada em ruínas, p. 97.
- Imagem 10. Ruínas da Fazenda São Bento Velho, de José de Souza, p. 97.
- Imagem 11. Ruínas da casa de Juvino Pereira e da antiga feira que antecedeu a feira do São Bento, p. 97.
- Imagem 12. Casa abandonada em ruínas, p. 97.
- Imagem 13. Escola Liberato Félix Martins, no São Bento, p. 124.
- Imagem 14. Mercado Municipal, no São Bento, onde funciona uma extensão da escola, p. 124.

Imagem 15. Escola Ararinha Azul, no sítio Pau de Colher, p. 125.

Imagem 16. Escola Cornélio Barbosa, na fazenda Barra do Brejo, p. 126.

Imagem 17. Antena da Embratel para telefone na Fazenda Barra do Brejo, p. 128.

Imagem 18. Antena da Telemar para Telefone no São Bento, p. 128.

Imagem 19. Barragem sendo construída no São Bento. Hoje pronta e com água, p. 129.

Imagem 20. Alunas vendo na TV o quadro Amor a Bordo da Rede Globo, p. 134.

Imagem 21. Uma Roda de São Gonçalo, p. 138.

Imagem 22: Jegue: o passado, p. 142.

Imagem 23. Moto: o presente, p. 142.

Para os meus amores:

Ana, Bárbara e Marina.

**Para meu pai, João, e minha mãe Maria Neuza,
que do São Bento fugiram para escapar da seca
e dar aos filhos uma herança que não tinham: o
estudo.**

**Para todos os que ficaram no São Bento e para
os que agora estão voltando para lá.**

**Para os que voltaram a acreditar na educação
como instrumento de desenvolvimento em
vários sentidos.**

No canto, logo ali onde não se colocou
um só grão de esterco,
onde não se fixou um só sequer gotejador,
onde não se deixou um só homem de vigília,
o pau-de-rato levantou o torrão
e insiste em fazer sombras.

Cosme Batista dos Santos
(poema não publicado)

I N T R O D U Ç Ã O

A escritura tem uma relação intrínseca com a morte: escrevendo, cada escritor se encaminha para a sua própria morte. Sob este aspecto, o escritor é também ele o moribundo que procura falar.

Michel de Certeau, *A Invenção do Cotidiano 1: Artes de fazer*.

1. Antecedência e Cenário de uma Problemática

Esta pesquisa tem como motivador inicial uma experiência particular vivida no município de Curaçá, situado no extremo Norte do Estado da Bahia, Brasil, que teve início em 1997, através de uma assessoria que prestamos a um projeto de capacitação de professores/as, apoiado pelo UNICEF Brasil, e que visava a preparação do professorado municipal para a re-estruturação curricular nas escolas do município supracitado, numa perspectiva da “educação para a convivência com o semi-árido”, como forma de engendrar o desenvolvimento sustentável no município, adequado ao contexto do sertão semi-árido.

Esta perspectiva assumida no referido trabalho, justificava-se pelo fato de o município em questão estar inserido no epicentro do chamado “Polígono das Secas”, em

pleno sertão semi-árido do Nordeste Brasileiro. De forma geral, esta condição geográfica do município determina seus atributos básicos em termos de desenvolvimento econômico e social, e lhe caracteriza como um município carente e atrasado, vivendo constantemente os dilemas da seca e dos processos de migração dela decorrentes. Embora estas características sejam efetivamente importantes para a vida da sua população, os currículos escolares permaneciam numa perspectiva universalista e não se vinculavam aos dilemas vividos pelos alunos, seus familiares e suas comunidades. Enfim, não se vinculavam às narrativas de vida e morte dos seus usuários.

Este era o ponto crucial para o qual estavam voltados os esforços do projeto de capacitação dos/as professores/as ao qual prestamos assessoria. Este trabalho de capacitação docente ocorreu de forma sistemática até 1999. Durante todo o percurso do trabalho, os envolvidos foram se dando conta de que não bastava fazer um trabalho pontual de capacitação, mas estabelecer um aparato de instrumentos que fossem mais perduráveis no tempo. Foi assim que a equipe – formada de gestores municipais de educação, de técnicos pedagógicos e agrícolas das instituições parceiras¹, decidiram pela elaboração de uma série de livros para-didáticos e de uma Proposta Político-Pedagógica para as escolas municipais de Curaçá².

¹ Os parceiros fundamentais deste trabalho foram o UNICEF Brasil, através do Escritório Zonal de Recife, PE; a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes – SECE, de Curaçá, BA; o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, e o Departamento de Ciências Humanas do Campus III – DCH III, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, ambos de Juazeiro, BA.

² A produção deste material contou ainda com o apoio do Programa Crer para Ver, criado e mantido pela Fundação Abrinq Pelos Direitos das Crianças e pela Natura Cosmético, de São Paulo, SP.

Além do nosso envolvimento direto e efetivo com o processo de capacitação dos/as professores/as, através dos cursos oferecidos para toda a rede municipal, entre 1997 e 1998, fomos responsáveis particularmente pela sistematização da Proposta Político-Pedagógica, que levou o título de *Educação com o pé no chão do sertão*. Durante todo esse processo pudemos nos envolver diretamente com a formulação e com a sustentação de um conjunto de enunciados discursivos a respeito da relação entre a educação escolar e o desenvolvimento sustentável do município, especialmente no que se referia ao setor rural. Estas formulações, no entanto, davam-se amparadas pela idéia de “convivência com o semi-árido”, considerando que as dificuldades de vida, como já foi dito, estavam profundamente ligadas a esta particularidade ambiental e geofísica do município e de suas áreas rurais.

Neste sentido, tanto os cursos quanto o material produzido para dar suporte didático-pedagógico nas escolas, se situavam dentro de um eixo articulado na fronteira entre meio ambiente e cultura. Foi aí que se começou a gestar um processo de inflexão e de descolonização curricular, ainda de forma embrionária, fazendo as escolas incluírem esses dilemas entre seus conteúdos de trabalho pedagógico. Paralelamente a esse processo, outras ações filiadas à perspectiva do desenvolvimento sustentável foram sendo assumidas pelo município em questão, com especial destaque para a implantação da Agenda 21 local³ e

³ A Agenda 21 é o principal documento que tece conceitos, critérios e estratégias para o Desenvolvimento Sustentável em nível mundial e que decorreu da Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, da ONU, ocorrida em 1992, no Rio de Janeiro, Brasil, conhecida como ECO-92. Da conferência até aqui já foram sistematizados documentos da Agenda 21 Brasileira e tem se intensificado o processo de implantação das Agendas Estaduais e Municipais.

para a assunção de outras ações estratégicas como, por exemplo, a dotação em Orçamento Municipal, de verbas específicas para a construção de cisternas no meio rural, especialmente em lugares onde a seca obrigava as escolas a fecharem suas portas e suspenderem as aulas durante o período do estio.

No bojo desses processos, os investimentos na educação municipal aumentaram significativamente. De 1997 para 2000, por exemplo, o município deu um enorme salto quantitativo em termos de atendimento educacional. Saiu de um número de 154 professores/as e 3.075 alunos/as no final de 1996, para um quantitativo de 411 professores/as e 8.900 alunos/as no início 2000⁴. Isso se deve principalmente à realização, logo no início de 1997, de um senso escolar movido por uma campanha municipal denominada “100 % na escola”. Os salários dos/as professores/as foram melhorados e não foi mais admitido, a partir de janeiro de 1997, nenhum salário abaixo do Salário Mínimo Nacional, algo que era comum até 1996. Também quase extinguiu o trabalho leigo na educação e as escolas isoladas, unidocentes e multisseriadas, nucleando essas escolas em escolas maiores, nas sedes dos povoados ou nos núcleos de comunidades mais habitadas.

Em grande medida o município de Curaçá, por esta experiência educacional desenvolvida, passou a habitar a mídia regional e nacional, sendo objeto de reportagens veiculadas em rede nacional, a exemplo de reportagens veiculadas no Jornal Nacional e no

⁴ Dados da Secretaria Municipal de Educação e do INEP/FUNDEF (Censo Escolar).

programa Globo Rural, ambos da Rede Globo de Televisão, a maior rede de TV de sinal aberto do país, cobrindo todo o território nacional.

Diante dessa mídia, instituições de variadas partes do Nordeste começaram a fazer visitas ao município para conhecer a “sua experiência” que, de certo modo, passou a ser uma referência importante para outras ações em outras regiões, especialmente do Nordeste.

Em 1998, quando surgiu a oportunidade do Mestrado, avaliando o processo em que me via envolvido e, sobretudo, considerando a sua repercussão, resolvi adotar esta problemática para a pesquisa do curso de Mestrado. Aos poucos, após os devidos rituais de objetivação a que temos que nos submeter no percurso de uma pesquisa de pós-graduação, avalei que meu particular interesse não era em avaliar nem a questão mais ampla dos indicadores municipais e das mudanças em termos administrativos ou econômicos, adotadas pelo município, nem em analisar os processos específicos em termos de políticas públicas adotadas no campo da educação, de uma forma geral. Tampouco era avaliar minuciosamente os processos pedagógicos das escolas.

O meu interesse passava a ser estritamente saber como a educação escolar estava efetivamente interferindo nas realidades concretas dos distritos, povoados e comunidades do meio rural do município, sobretudo em realidades onde ela esteve por muito tempo ausente. Para mim o problema se constituía em avaliar o que sobrava de concreto, depois de tanta repercussão da “experiência” fora do município, nos contextos de vida e morte do

sertão semi-árido do município; na caatinga. Como a escola estaria, de fato, se vinculando à perspectiva do desenvolvimento sustentável e da “convivência sustentável com o semi-árido”?

Mesmo que estivesse profundamente envolvido com aquela construção, uma hipótese começava a perseguir minhas preocupações: a de que as imagens ideais que desenhávamos sobre “a experiência”, poderiam não se sustentar fora da mídia que ela gerara. De certo modo não detínhamos elementos para avaliar, de dentro do trabalho, como os processos que colocávamos em curso, estavam mexendo com as comunidades. Tampouco estávamos avaliando outros processos que estavam atravessando as próprias comunidades, além daquilo em que estávamos empenhados. Neste sentido as comunidades e suas realidades poderiam estar “dizendo” coisas que ainda não se havia dado ouvido. E havia, cada vez mais, questões a serem respondidas sobre os reais vínculos entre o trabalho educacional das escolas e os ideais de “Desenvolvimento Sustentável” e de “Convivência com o Semi-árido”. Este foi o elemento básico e definidor do recorte que traçamos para a presente pesquisa.

De certo modo muitas outras questões se faziam presentes em nossas análises, tais como: o que é hoje, em pleno processo de globalização e mundialização da economia e da cultura, uma comunidade rural, mesmo que ela esteja encravada em pleno sertão semi-árido? Que processos novos estão se desdobrando nestas comunidades? Que novos processos a escola coloca em funcionamento e os adiciona aos já existentes? Como

efetivamente a escola realiza a perspectiva e a expectativa do Desenvolvimento Sustentável na perspectiva da Convivência com o Semi-árido? Que tensões se processam, que sentidos se esboçam tanto para a escola quanto para a noção de desenvolvimento?

Este trabalho de pesquisa inscreve-se no bojo destas preocupações. Ao mesmo tempo em que ele tenta discernir sobre pontes entre o trabalho da escola e o desenvolvimento em um contexto rural, sertanejo e semi-árido, ele tentou captar movimentos sutis que atravessam as comunidades rurais; tenta captar as contradições e nomeá-las. A pergunta básica do trabalho – como a relação entre educação escolar e as circunstâncias de vida no povoado de São Bento, constrói e permite construir pontes entre *educação escolar* e *desenvolvimento sustentável* no contexto do sertão semi-árido? – não pretende anular outras tantas questões que existem como potências ligadas a este contexto. De certo modo esta foi a questão mais coerente para mim, que foi possível precipitar. Ela não é um norte – termo que para nós do sul da América não garante nenhum conforto – mas é uma “orientação”; um marco de referência para nossas especulações de aprendizes.

O estudo foi um “estudo de caso do tipo etnográfico-avaliativo”, como já foi indicado. Organizamos este trabalho em cinco capítulos, onde tentamos distribuir informações e análises sobre o povoado em questão. Como não basta que se indique assim gratuitamente o tipo de estudo que fizemos, começamos, no **primeiro capítulo** pela caracterização do tipo de pesquisa que fizemos. Este capítulo é particularmente importante não só para os avaliadores do estudo, mas para outros aprendizes que desejam “pescar” um

“como se fez”. Neste caso o primeiro capítulo centra-se na definição e nos esclarecimentos sobre o “modo de pesquisa” adotado. Nos pareceu importante explicitar, desde antes, como uma forma de tentar deixar as coisas mais ou menos inteligíveis, o modo como operamos em termos de método e análise e, sobretudo, como nos posicionamos em relação à pesquisa. Por isso mesmo acrescentamos uma parte mais prosaica que insere nossas impressões sobre as dores e delícias de fazer pesquisa em um curso de mestrado, que não deixa de ser nosso “ritual de iniciação” acadêmica.

Uma vez esclarecidos os meandros específicos da pesquisa, resolvemos estabelecer uma caracterização mais ampla do lugar onde ela está situada e onde está situado o seu campo de realização. Neste sentido o **segundo capítulo** deste trabalho, já entrando no campo da pesquisa em si, tenta estabelecer o espectro básico e multidimensional da realidade estuda: o povoado de São Bento e sua localização histórico-espacial; sua visibilidade e sua dizibilidade. Começamos aí por estabelecer os parâmetros e as narrativas que permeiam a história de ocupação e de produção da idéia dos “sertões” – que efetivamente circunstanciam o São Bento. Neste capítulo indicamos elementos do processo histórico de ocupação dos sertões onde se localiza o povoado do São Bento e apontamos elementos da constituição representacional do sertanejo, considerando que estes elementos são de suma importância quando está em discussão um certo modo de desenvolvimento do lugar.

No **terceiro capítulo** nos aproximamos mais especificamente do surgimento do povoado do São Bento e das suas circunstâncias. Aí tratamos do seu *nascimento, vida e morte*. Tentamos compor um percurso de apogeu e queda do povoado, a partir o desenvolvimento do comércio na localidade. No **quarto terceiro**, os elementos de sua recuperação, onde entram em cena a questão da escola e a do desenvolvimento sustentável, plantando novas demandas e novas contradições no seio das narrativas de vida e morte dos sertanejos semi-áridos do São Bento. O **quinto capítulo**, já com questões remessadas pelo anterior, é dedicado a identificar e analisar alguns paradoxos ou alguns *topoi* da problemática do povoado, da educação e do desenvolvimento sustentável. Por último a **conclusão**, onde nos reportamos à questão lançada inicialmente.



Imagem 1. Mapa do Estado da Bahia: Localização do Município de Curaçá

C A P Í T U L O I

PINTANDO O QUADRO DA PESQUISA

A instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância.

Michel Foucault, *A Ordem do Discurso*.

Realizar uma pesquisa dentro de um curso de pós-graduação não é outra coisa senão um ritual de passagem. Diferentemente de uma comunidade indígena, por exemplo, nossa sociedade também inventou seus rituais. Como nos ensina FOUCAULT,

em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (1999a: p. 8-9).

Assim, fazer uma pesquisa para compor uma dissertação de mestrado também é uma “dança-do-fogo” ou uma “dança-da-chuva”; percurso que obedece a seus amuletos e se

constitui em “cena de caça”. Certos procedimentos são exigidos como que para conjurar raios e trovões que poderiam fazer tremer o solo da credulidade. De toda sorte algo que dói, como qualquer passagem, e que, ao mesmo tempo, nos reserva certos prazeres.

Uma amálgama discursiva nos cerca por todos os lados e nos implanta um desejo de saber, onde esperamos que as marcas do disciplinamento a que vamos sendo submetidos sejam as próprias recompensas; uma esperança de que sairemos deste ritual, possuidores dos instrumentos e dotados de uma relativa autoridade para prosseguir aprendendo, sofrendo e gozando. Há, no entanto, que dominar os mecanismos, se submeter às interdições, lapidar as liberdades, controlar os enunciados; saber coloca-los do modo certo, na hora certa. Assim certamente um *curumim* passaria à condição de guerreiro.

De certo modo os manuais se esvaziam quando em campo nos deparamos com a movediça e opaca dança das coisas; com o conturbado sopro dos eventos contra nossos olhos atentos, sem no entanto, fisgá-los, pelo menos. E de repente é preciso recompor as cenas; rasga-las e redistribuí-las segundo nossos instrumentos, nossas células sensitivas impressas às pressas em nosso corpo de jovens pretendentes a pesquisadores. A junção das peças que fragmentamos, não foge a uma anarquia que não controlamos por inteiro. Só aos poucos – e não sem dores e prazer – vamos dando uma ordem inteligível ao que inventamos, quando vamos também nos inventando por dentro: um conhecimento que se faz nesta arte. E curioso é quando traçamos nossos mapas, estratégias longamente desenhadas, instrumentos determinados, e ao pô-los em uso, eles já se mostram obsoletos.

Um roteiro de entrevista se espedaça no ato de sua realização. Um gravador ligado, faz precipitar a palavra do falante, e de repente ouve-se um sotaque mudando: a coisa mudou a coisa, fundiu numa outra; alterou sua substância? E agora? Parece que é em vão que poderemos falar de pureza numa pesquisa sobre fenômenos humanos uma vez que

a análise mostra antes que a relação determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais (CERTEAU, 1994: 38).

No percurso de nossa “cena de caça” somos sempre contrariados pelos eventos, pelos momentos. Não há uma reta, mas retornos constantes aos mesmos pontos. Giramos nesse círculo até que alguma coisa se modifique na própria coisa, em nosso olhar ou no olhar do Outro, que também nos mira e modifica. Como diria FOUCAULT (1999b),

nesse lugar preciso mas indiferente, o que olha e o que é olhado permutam-se incessantemente. Nenhum olhar é estável, ou antes, no sulco neutro do olhar que traspassa a tela perpendicularmente, o sujeito e o objeto, o espectador e o modelo invertem seu papel ao infinito (p. 5).

E assim construímos nosso quebra-cabeça e depois quebramos a cabeça para juntar as suas peças. É preciso esclarecer que em pesquisa, sobretudo numa pesquisa que reivindica, por exigência formal da academia, uma filiação à aquilo que a academia nomeia como científico, não basta definir uma questão que dirigirá o esforço de conhecimento; é preciso esclarecer sobre os procedimentos adotados para construir respostas pertinentes e aceitáveis. Por isso é preciso circunscrever os passos dados, as estratégias traçadas. Mas é

preciso esclarecer também que nem só de estratégias vive uma pesquisa em contextos humanos. Na verdade há dois momentos numa pesquisa: aquele em se estabelece um plano, uma estratégia e aquele em que enfrentamos as táticas com outras táticas e tateios.

O Projeto de Pesquisa e suas estratégias estão no plano da formalidade, da institucionalidade, que é o seu próprio, conforme a define CERTEAU (1994):

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (um empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. (p. 99)

É esse o nosso lugar quando elaboramos os nossos projetos e quando vamos a campo empunhamos nossas “estratégias” devidamente circunscritas. É isso que supostamente nos “permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias” (Idem, p.99). Um mapa para transformar as incertezas da história em espaços legíveis. Ocorre que, em campo, essas estratégias se vêem surpreendidas pelas “táticas” dos sujeitos que tentamos objetivar; pelas suas fugas e desvios; seus atalhos. São suas táticas.

A tática é a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, como dizia Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1994: 100 – 101, *grifo do autor*)

É este dilema entre estratégia e tática, que vivemos numa pesquisa. Por um lado temos uma estratégia – nossos projetos, dotados de estratégicas objetividades. Por outro lado, os sujeitos com os quais “caçamos” nossos dados/objetos, não param de tecer percursos não previstos, de escapar dos nossos roteiros, pela astúcia de suas táticas. Da nossa parte, precisamos muitas vezes, abrir mão das estratégias e adotar, por nossa vez, também nossas táticas. De certo modo aquilo que levamos ao relatório final da pesquisa – e aquilo que apresentamos aqui, quando tentamos tornar inteligível nossa pesquisa – é mais o nosso plano estratégico, uma vez que a tática não permite a circunscrição *a priori*. Mas é muito a partir do imprevisto tático que damos conta de concluir a pesquisa e seu relatório.

O que tentamos sintetizar aqui foi a estratégia que montamos para o estudo. Ele é um “mapa ideal”, define um “próprio” inicial, e nele não estão inventariadas todas as precipitações que fomos levados a viver durante o tempo em que mantivemos uma relação tanto com um plano teórico de orientação, quanto com a comunidade estudada – e especialmente nesta.

Começamos, então, por compor um cenário em que o problema está inserido.

1.1. Os Cenários do Problema de Pesquisa

O município de Curaçá está dividido em cinco distritos. Os distritos são aglomerações urbanas ou semi-urbanas localizadas no interior rural do município, que respondem, entre outras coisas, a funções administrativas do governo municipal. Os cinco distritos do município são: Curaçá, a cidade, sede urbana do município, Barro Vermelho, Patamuté, Poço de Fora e Riacho Seco, todos estes outros situados na zona rural. Além destes distritos, o município ainda possui cinco povoados, que embora sejam também aglomerações semi-urbanizadas, localizadas na zona rural e que, embora cumpram também funções administrativas do governo municipal, ainda não adquiriram o *status* de distritos. Estes povoados são: Pedra Branca, Mundo Novo, Jatobá, Agrovilas e São Bento.

Este último é o mais novo entre os povoados e distritos do município, tendo festejado os seus 25 anos em 1999. Surgiu na primeira metade dos anos 70, sendo que em 1974, já contava com duas “carreiras de casas” que somavam ao todo mais de 40. Nasceu de uma feira promovida por comerciantes vindos da cidade sede do município e de outros lugares da redondeza. O povoado cresceu rapidamente, ganhou casas, bares, vendas, mercado, escola, igreja, energia produzida por um gerador a diesel, etc., e tão logo logrou estas conquistas, começou em seguida a declinar.

A seca, a diminuição da produção agrícola e da pecuária, a escassez de emprego e de trabalho, fez com que muitas famílias deixassem o povoado, sobretudo na década de 1980, para ir buscar meios de vida em outros lugares, ora mais distantes, como São Paulo e outras regiões do sul e sudeste do país, ora em lugares mais próximos, como nos projetos de agricultura irrigada, nas margens do Rio São Francisco, especialmente nos grandes projetos agroindustriais da região de Juazeiro e Petrolina. Com isso, o comércio local entrou em falência e o povoado se esvaziou, como atesta este depoimento de um morador do povoado feito ao sociólogo Esmeraldo Lopes:

Uma virada no mundo. ‘As crises mudando a natureza do povo’. Secas danadas, com o criatório morrendo. A gente foi abandonando seus lugares, as casinhas sem cuidado, caindo, as cercas se espedaçando, indo ao chão. O povo para a rua de Curaçá. A feirinha minguando. O povoado perdendo gente. Trabalho nos projetos, escolas mais adiantadas, longe. Aposentados recebendo dinheiro na rua e na rua fazendo as compras. De pouco em pouco se vão para lá. A facilidade de transporte desvia os feirantes. Comerciozinho fraco, cachaça, surtimento pequeno de mercadorias. Crises. São Bento esvaziando, se amiudando. (LOPES, 2000: 154)

No início dos anos 90 o povoado já havia se reduzido a um aglomerado de casas desabitadas e, em suas adjacências, havia muitas outras casas em ruínas. A feira havia perdido seu apogeu e, em dias de feira, no domingo – ao contrário do princípio do povoado, quando praticamente uma multidão comparecia à feira, entre comerciantes, compradores e outros que aproveitavam o dia de feira para fazer lazer –, quase não se encontrava ninguém. A partir de 1997 essa realidade começou a mudar. A expansão das oportunidades de escolarização, com a nucleação, no povoado, de antigas escolas isoladas, unidocentes e multisseriadas, e o oferecimento das séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), acabaram contribuindo para a geração emprego e renda, através da revitalização do comércio local, e para a retomada da circulação de pessoas no povoado; enfim para a “retomada do desenvolvimento” do lugar.

Há muitas narrativas que apontam que, depois da escola, a comunidade se revitalizou, fazendo retroceder seu processo de despovoamento, uma vez que o povoado voltou a ter um fluxo de convívio humano intenso, sendo que muitas pessoas que haviam saído do lugar para outro, voltaram a morar no povoado. Além disso, a escola tem impactado na dinâmica local, provocado campanhas de arborização, de construção de cisternas para captação e armazenamento de água da chuva ou ainda promovendo experimentos e vivências artístico-culturais. O povoado passou a experimentar um ambiente de convivência noturna e o aparecimento de novas modalidades de serviços, emprego e geração de renda, como o aumento de trabalho como motorista, na condução dos/as alunos/as que moram nas fazendas adjacentes, para escolas do povoado. Uma dinâmica nova veio junto com a escola.

Toda essa nova dinâmica, perante o aparato de justificativas adotadas pelos gestores e parceiros das políticas municipais, especialmente de educação, está inventariada como algo que se filia à expectativa e à perspectiva do desenvolvimento sustentável e da “educação para a convivência com o semi-árido”, especialmente porque a chegada da escola na comunidade está inserida em um conjunto mais amplo de iniciativas das políticas públicas locais, já indicadas. No entanto ela pareceu-nos ainda pouco valorizada para qualificar ajustes no âmbito das próprias ações políticas. Os impactos da chegada da escola e, sobretudo, um movimento já estabelecido no espaço sócio-cultural do povoado em questão ainda perdurava (e, talvez, ainda perdure) sem uma aproximação em termos de análise, especialmente para avaliar os procedimentos adotados e suas contradições.

1.2. A Questão de Pesquisa

Tomando como fato essa alteração da vida no povoado do São Bento, considerando que se potencializou novamente depois da escola, restou-nos saber em que pontos essa revitalização se ligava ao trabalho escolar. Por um lado, o povoado está vivendo dias de “progresso”, neste caso restava saber, também, até que ponto progresso é desenvolvimento e, mais do que isso, desenvolvimento *sustentável*. Restava compreender os sentidos novos daí decorrentes, tanto para a vida das pessoas quando para a própria idéia de escola e de

escolarização. Aí definimos, portanto, nosso problema de pesquisa. Mais do que antes, não nos interessavam os dados gerais da educação no município, mas ver de perto um lugar e uma circunstância real aonde ela chega e toca.

De certo modo, este estudo não deixa de ser uma avaliação da experiência do município, em termos gerais, no campo das políticas educacionais, no entanto, nosso problema se definiu em termos de um estudo etnográfico das circunstâncias locais do povoado; uma espécie de estudo etnográfico-avaliativo dos empenhos adotados, no entanto, especificamente circunstanciado no povoado do São Bento. Este estudo “etnográfico-avaliativo”, porém, pretendeu não só ir mais fundo nas questões educacionais e nos impactos que o processo de escolarização causa no contexto de um povoado como o de São Bento, mas questionar o que estas mudanças têm que ver com o desenvolvimento sustentável. Em que pontos (e em que pontes) a escola e sua educação estariam vinculadas ao desenvolvimento sustentável no contexto específico de um povoado como o São Bento, em pleno sertão semi-árido?

Este é o ponto em que foi necessário definir precisamente uma Questão de Pesquisa, já que o ritual acadêmico exige tais afunilamentos e objetivações. Como já assinalamos, ciência constrói seus objetos e, nessa construção, é preciso estabelecer um foco onde tentaremos substituir nossa predisposição para a simples opinião.

O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza.

Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse *sentido do problema* que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996: 18 – grifo do autor).

Após uma série de exercícios de superação das opiniões, chegamos a uma questão básica que tentamos responder em nossos estudos – e cujos esforços de respostas estão consumados nas páginas deste trabalho. A questão, portanto, é esta: **como a relação entre educação escolar e as circunstâncias de vida no povoado de São Bento, constrói e permite construir pontes entre *educação escolar e desenvolvimento sustentável* no contexto do sertão semi-árido?** Esta foi a questão-mãe, à qual nos apegamos para não nos perder, mas que, por assim ser, pariu outras tantas questões no percurso da pesquisa.

1.3. O Plano Metodológico

Esta pesquisa, embora tenha lidado com aspectos ambientais pertinentes e sempre presentes na discussão do Desenvolvimento Sustentável, ela não se vinculou a questões do “mundo natural”, por mais que estes elementos apareçam, quando colocamos, por exemplo, os cenários geofísicos do povoado e do próprio sertão semi-árido, do clima e das secas.

A pesquisa se voltou para o mundo social e humano em que, tanto as escolas quanto as proposições em torno de uma determinada idéia de desenvolvimento, ocorrem como fenômenos eminentemente humanos e sócio-históricos.

Assim, tendo como base a questão de pesquisa, tentamos primeiramente compreender os elementos embutidos na problemática dos sertões e dentro deles, compreender o São Bento e suas dinâmicas. Isso, para depois tentar relacionar esses aspectos com o aparato discursivo das proposições elaboradas no âmbito das instâncias gestoras da educação municipal, visando a caracterizar os vieses de um aparato discursivo que anima as ações pedagógicas.

Neste caso não nos interessou saber ou tecer um detalhamento minucioso dos manejos e arranjos didáticos, das metodologias adotadas, dos instrumentos de realização da escola e das suas miudezas. Nosso interesse voltou-se para o eixo escola-comunidade; para essa participação da escola nas dinâmicas locais, nos seus diversos processos; para essa presença da escola na vida das pessoas, dos grupos humanos locais; para a forma como se esboçam sentidos para a escola, para o desenvolvimento e para a vida. Isso exigiu não só que estabelecêssemos uma estratégia, mas que a justificássemos perante os rigores da academia.

I.3.1. O perfil epistemológico

Diante do exposto, esta pesquisa não se relacionou com um “mundo natural” e nem se baseou em suportes teóricos das ciências naturais – embora tenhamos pretendido um enfoque transdisciplinar e, declaradamente, desejoso de uma abordagem multirreferencial, que ainda não equacionamos da melhor forma. Nosso objeto de pesquisa situou-se no “mundo social” onde se localizam a escola, suas práticas pedagógicas diárias e sua força como instituição, e onde se situam igualmente os discursos do desenvolvimento sustentável, que estabelecem (ou pretendem estabelecer) a vinculação entre uma coisa e outra, e onde os próprios discursos, que instituem e sustentam a instituição escolar e suas práticas, são igualmente reinventados pelas ações dos seus sujeitos envolvidos.

Assim, a pesquisa não poderia estar pautada por princípios quantitativos “duros” ou por formas de conhecer que se utilizam como critérios básicos a mensuração, a contagem, a estatística e os princípios seculares do positivismo, visto que a sondagem estatística só “acha” o que é homogêneo e só reproduz o sistema a que pertence (Certeau, 1994: 16). Sem dúvida, em certos momentos, quando lançamos mão a números e dados estatísticos, é apenas para dar ênfase a certos aspectos. Mas a pesquisa, em decorrência das questões que coloca, fundou-se em outros princípios: os da *pesquisa qualitativa*.

Também não estivemos interessados em estabelecer leis gerais ou dar explicações universalistas; estivemos interessados sim, em compreender o funcionamento de uma determinada realidade humana, de um determinado fenômeno humano – portanto, sócio-histórico – que é localizado e datado. Mesmo porque “os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia” (ANDRÉ, 1995: 16).

Vinculamos-nos a algumas matrizes já consagradas pela sociologia e pela antropologia, que se definem como *pesquisa qualitativa*, e que são originárias da concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica, na qual estão presentes também as idéias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia – todas elas derivadas da fenomenologia (Idem, p. 18).

Mas além dessa definição pela *pesquisa qualitativa*, ainda pretendemos uma aproximação com a abordagem *multirreferencial*. Isso nos pareceu inevitável – e de fato o foi – uma vez que estávamos lidando com questões que se dão numa complexa zona onde ocorrem muitas intersecções de coisas e mundos: a educação escolar; o desenvolvimento sustentável, o local e o global, o meio ambiente, a cultura, as tradições e saberes locais e as racionalidades colonizadoras das técnicas e das ciências modernas, que já passeiam pelos terreiros das comunidades do São Bento. Todos esses elementos, e cada um em particular, por seus turnos, sugerem uma abordagem transdisciplinar e multirreferencial (Cf. BARBOSA 1998a e 1998b). Por um lado esta perspectiva está ligada ao conjunto de

componentes com os quais lidamos, por outro lado, está vinculada a uma certa maneira de ver a pesquisa, cuja caracterização nos parece bem representada pelo trecho a seguir.

Fazer ciência não é “conformar-se”, nem “metodologizar-se” (infelizmente tão em moda no imaginário medíocre dos mercadores culturais), ou seguir normas determinadas de antemão. É tão grande o fascínio, o conforto psíquico (plena alienação) dado pelas metodologias que, como nas seitas, o “metodólogo” (no Brasil) tem a “solução”. Ora, precisamos sair do conforto das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a “composição” (a bricolagem) metodológica. É na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (*in loco*) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso. Não é a ciência que deve andar a reboque (servilmente) da metodologia e sim o contrário. A metodologia é um conjunto de procedimentos necessários no fazer ciência, no entanto ela só é definida (enquanto fazer ciência) a posteriori, jamais a priori, sob pena de conformismo. E deve sofrer, assim, transformações constantes, dialéticas e paradoxais, como um ser híbrido ou uma hidra (serpente de sete cabeças que renasciam assim que eram cortadas) virtual e real tal a sua “plasticidade e complexidade” (BARBOSA, 1998a: 17).

Certamente este trecho diz muito a respeito de um processo – de um ritual de passagem – em que o aprendizado, especialmente sobre o método, se faz no tateamento (e nas táticas, no tateio, na astúcia), entre as indicações dos manuais de pesquisa e os constrangimentos de seu desdobramento prático, entre nossas estratégias, as táticas dos sujeitos pesquisados e as nossas, sobretudo quando a perspectiva adotada, nos deixa mais órfãos do que deixariam os procedimentos já consolidados dos grafismos estatísticos, belos, coloridos e cheios de verdades percentuais e parciais, modelo que, pelo

fato de oferecer uma satisfação imediata à curiosidade, de manipular as ocasiões de curiosidade, em vez de benefício pode ser um obstáculo para a cultura científica. Substitui-se o conhecimento pela admiração, as idéias pelas imagens (BACHELARD, 1996: 36).

Uma pesquisa é literalmente impura. É como se, em um garimpo, tantas coisas viessem na peneira que não adiantaria simplesmente quantificar; interessaria saber da qualidade dos objetos garimpados: pedras comuns e sem importância, lixo, sapatos velhos e até pedras preciosas (quando menos se espera), incrustadas em outros objetos sem valor. O trabalho do pesquisador (do garimpeiro, literalmente) é classificar, limpar, lapidar seus “objetos” – a partir de vários instrumentos e das várias perspectivas e expectativas que se abrem diante do sujeito.

Por mais que se queira limpar um processo de pesquisa destes elementos, mais nos complicamos e mais colocamos em risco a riqueza de possibilidades de leitura do real. Ora, o real não é disciplinar; ele não pertence a um campo de saber “por natureza”. Nós é que, do alto de nossas instituições e do uso de nossas autoridades de saber – mais do que das nossas consciências e sensibilidades – inventamos as disciplinas para “prender” (e não apenas para apreender) o real: mas ele é escorregadio e, em geral, foge às nossas regras. Há até quem afirme que mesmo a sociologia de Durkheim, com seu método endurecido pelas *Regras do Método*, sempre se beneficiou da bricolagem – embora não a assumisse publicamente –, sempre gerou explicações híbridas e multirreferenciadas em outras tantas explicações e campos do saber, de outras tantas disciplinas que, por sua vez, também se pretendiam “limpas”.

Assim, achamos por bem assumir nosso desinteresse – mais do que a nossa incompetência – para a assepsia disciplinar e disciplinada. Para “limpar” nossas pérolas (ou para suja-las ainda mais), nos valem de *induçãoes teóricas* de variados matizes, de conhecimentos produzidos por diversas áreas do saber. Adotamos uma espécie de exercício de bricolagem e de hibridismo teórico movidos pelo entendimento de que “todo ponto de vista é a vista de um ponto” (BOFF, 1997:9), para, enfim, iluminar os vários pontos do real, uma vez que o “mundo social” não se apreende direta e simplesmente pelos sentidos, senão por uma atividade de interpretação que só é possível com a ajuda desses “instrumentos sensores”, que são nossos referenciais.

No entanto, aqui cabe um esclarecimento: mesmo que estejamos declarando um intuito multirreferencial, não se trata de cumpri-lo, como geralmente temos por hábito, interpretando teorias, com a desculpa dos objetos. Não nos propomos a isso. Não se trata de dedilhar teorias e compor suas relações de aproximação e distanciamento uma das outras. O que nos interessa é “olhar” o nosso “objeto” de variados ângulos. Neste caso não atuamos em função das teorias, ao contrário, apenas lhes tomamos emprestados alguns conceitos que servem aos nossos intuitos de análise.

Nesta perspectiva, nossas análises acabaram por se tornar híbridas de componentes de vários “olhares”; em nossas linhas, alguns autores que jamais dialogaram uns com os outros emprestam suas contribuições ao nosso esforço de compreensão. Jamais estivemos interessados em fazê-los dialogar ou inventariar suas distinções; sequer estivemos

interessados dominar completamente suas teorias e, é exatamente neste ponto, que poderemos suportar reações daqueles que habitam nas teorias não só como seus especiais e particulares teóricos, mas, tomando-as como doutrinas, nelas militam como seus teólogos.

O que queremos destacar é que, grande parte do nosso esforço de pesquisa se voltou para a compreensão – com a ajuda dos “olhares” que as matrizes teóricas nos deram – do contexto do caso específico estudado, para tornar possível a leitura dos sentidos que se projetam no cotidiano comunitário em que a escola incide; para entender as diferentes formas de interpretações da vida que a comunidade organiza a partir da experiência da escolarização; para nos aproximarmos das formas de compreensão do senso comum e da sua relação com o saber formal, cuja nossa tarefa foi tentar uma aproximação gradativa destes significados e destas compreensões.

Isso exigiu uma posição de estranho da nossa parte – a invenção de uma estranheza, pelo menos – que, aos poucos, permitiu ir partilhando os significados. Isso exigiu também um inestimável esforço de “escuta sensível”, complementada com o trabalho de interação contínua entre as nossas orientações teóricas e os dados empíricos que íamos reunindo. Isso porque, compreender as pontes entre escola e desenvolvimento sustentável é um trabalho que exige que se apreenda engenharias muito sutis, que só têm sentido no jogo dos *sentidos* que se elaboram no interstício entre três coisas: a escola (incluindo o ambiente do discursivo particular que lhe institui e sustenta), a comunidade e sua dinâmica (capturada

nas dinâmicas mais amplas que ligam o *local* ao *global*), e o aparato discursivo e prático do desenvolvimento (sustentável?), da ciência e da técnica.

Os sentidos, esses dispositivos moleculares que se tecem na intrincada rede das relações sociais e culturais que circunscrevem a escola e a vida numa dada comunidade, se constituiu o nosso desafio maior porque eles não estão fixos na proposição ou na enunciação; no modelo ou no simulacro; no paradoxo ou na contradição; na significante ou na significação. Eles são criaturas lisas e temporárias; escorregadas, que se elaboram e se projetam em movimentos esguios e opacos *em* (intra) e *entre* (inter), todas essas instâncias da vida, numa comunidade cujo mundo de dentro já está grávido do mundo de fora. O repertório tradicional de saberes e procedimentos da comunidade, já está balançado por tal idéia e promessa de desenvolvimento, em cujo bojo, a escola se torna um componente de crescente importância e destaque; em cujo espectro, se estabelecem novos sentidos.

Sentidos fugazes, escorregadios; opacidades que se fazem acontecimentos de superfície; potências de paradoxos. Não chegam a ser o atributo exprimível do estado de coisas, mesmo porque sempre voltam uma face para as próprias coisas e a outra face para as proposições que delas emanam e/ou sobre elas se dobram. Os sentidos mostram-escondem suas lâminas de sentido. Assim, são como uma esfera lisa “em que posso me instalar para operar designações possíveis e pensar suas condições” (DELEUZE, 1998: 31). De certo modo, um sentido que eu invento pelas provas que reúno e que me inventa (me aprova ou reprova) pelas suas próprias provas.

Sentidos que também se fazem nos acontecimentos discursivos que ocorrem nas mais diversas condições, formas e signos, em que, provavelmente, também se conduzem a si próprios (FOUCAULT, 1997); que se desenvolvem e se dissolvem nas edificações simbólicas em que se elaboram como “um magma de significações imaginárias e sociais”; em que se instituem e se estruturam (viram estrutura), se transformam e se conservam – ainda assim contribuindo para fortalecer o processo instituinte (CASTORIADIS, 1995) da realização (atualização) das possibilidades de se *estar-aí-no-mundo*, numa comunidade rural, carente de muitas oportunidades em que, somente agora algumas delas agora se anunciam, sempre com uma face virada para as promessas do mundo e para aquilo que ele nega.

O sentido da escola, para ficar ou para ir embora; o sentido do desenvolvimento; o sentido do convívio coletivo, da noite depois da escola, do encontro no povoado no horário mesmo da escola, do namoro depois da luz a gerador ou da energia solar; o sentido da política, o sentido da vida e dos desejos depois da TV, das novelas e dos *reality shows*; das promessas de sucesso fácil, dos “Shows do Milhão” e das “pegadinhas do Faustão”; da reza e da praga, da moda e do modo... Sentidos que só podem ser interpretados em relação a seus ambientes presentes e históricos; miúdos e complexos.

Por todas estas razões e mesmo com nossa intenção de exercício multirreferencial e transdisciplinar, achamos conveniente optar, entre as diversas possibilidades de *pesquisa*

qualitativa, pelo estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), ou mais precisamente *um estudo de caso do tipo etnográfico-avaliativo*.

Primeiramente porque é a abordagem *etnográfica* de pesquisa que reúne um conjunto de procedimentos que nos pareceu suficientemente condizente com nossas intenções, ou seja, porque a *pesquisa etnográfica* se caracteriza pelo uso de técnicas como a **observação**, a **entrevista** e a **análise documental** como suas técnicas primordiais de coleta de dados. Mas também porque prevê e permite o estabelecimento de uma interação constante do pesquisador com o objeto de estudo; dá ênfase, no processo de pesquisa, àquilo que está acontecendo, mais do que ao produto final; permite que o foco de atenção do pesquisador se volte para os significados que os próprios sujeitos dão às coisas, às suas vidas, aos eventos e a si mesmos; porque prevê uma aproximação do pesquisador às pessoas e às situações locais, para estabelecimento de um contato direto, constante e prolongado com estas; porque se vale do uso de uma grande quantidade de dados descritivos que devem ser reconstruídos principalmente a partir de uma *indução teórica* ou da *análise indutiva dos dados*, etc. (ANDRÉ, 1995: 28-30 e LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 14).

E ainda porque, na pesquisa qualitativa, especialmente na pesquisa etnográfica, o pesquisador se caracteriza como o principal instrumento da pesquisa, além de o estudo estar voltado para a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias, sempre abertos e flexíveis, e não voltado para a sua testagem ou para o estabelecimento de leis universais.

Quanto ao estudo de caso, KARSENTI & DEMERS (2000: 225), o definem como um método de pesquisa particular que permite estudar um fenômeno em contexto natural, e que tanto pode ser de caráter indutivo (exploratório) quanto de caráter dedutivo (confirmativo), segundo os objetivos da pesquisa. O Estudo de caso, para MERRIAM (citado por KARSENTI & DEMERS, 2000: 231), pode ser do tipo *descritivo, interpretativo, avaliativo, etnográfico, histórico, psicológico e sociológico*. Foram estas as indicações que nos levaram a definir nosso estudo como um *estudo de caso do tipo etnográfico*.

Ocorre que, ainda assim, nosso estudo não foi apenas *etnográfico*. Ele é também se caracterizou um estudo *avaliativo*, uma vez que o investimento na caracterização das condições sócio-históricas e culturais da ocorrência da escola (e do desenvolvimento sustentável?) em uma dada comunidade, sem deixar de ser um estudo etnográfico, nos remeteu à avaliação crítica do monumento discursivo local e global, que sustenta as práticas da educação e do desenvolvimento no povoado.

Ainda segundo MERRIAM (citado por KARSENTI & DEMERS, 2000: 228) o estudo de caso pode ser de natureza *heurística, descritiva, particularística e indutiva*; porque ele reúne entre seus objetivos a *compreensão, a descrição, a descoberta e a elaboração de hipóteses*, uma vez que prioriza os fenômenos humanos onde o pesquisador não tem controle, mas, possibilidades de interação com o contexto do caso, priorizando a

reflexão indutiva a fim de criar desde as categorias de análise, até as articulações entre elas e suas propriedades.

O estudo de caso, neste caso, está mais interessado no “porque” e no “como” de um fenômeno oriundo da *prática*, da *experiência pessoal* ou da *revisão bibliográfica*, do que em dispor categorias e conceitos universais, sendo que seus problemas tanto podem decorrer de questões *conceituais*, quanto de *ação* ou de *valor*, se interessando por resultados holísticos e descritivos.

I.3.2. Os parâmetros práticos da pesquisa

No estudo de caso, ainda de acordo MERRIAM (citado por KARSENTI & DEMERS, 2000: 243), há três fases básicas:

- a) uma fase de *preparação*, em que se escolhe o problema, se definem os paradigmas de pesquisa aos quais se estará filiado, se faz a revisão da literatura, se define o ou os casos e as unidades de análise, e se faz a seleção da amostragem no interior do caso, ou seja, onde, quando e o que observar. Este é o plano da estratégia e do estabelecimento de um “próprio”;
- b) uma fase de *atualização*, onde se procede a coleta de dados (através de observações, entrevistas e/ou análises de documentos), se realiza a análise

dos dados e se faz a revisão da proposição de pesquisa. Aqui é onde se estabelecem as táticas, a astúcia e o tateamento no campo de pesquisa, e;

- c) a fase de *interpretação*, em que se revisa os dados, se elabora um texto narrativo para estudo – no caso descritivo, se desenvolvem categorias conceituais, tipologias ou temas para a interpretação, se elabora a articulação entre as categorias e suas propriedades e, por último, se formula a (s) teorias (s), neste caso, chamada de Teoria Ancorada ou Teoria Enraizada.

No nosso trabalho, a *fase de preparação* foi aquela em que nos detivemos na definição da problemática, do problema mais específico, da questão de pesquisa, etc., ou seja no estabelecimento de nossas estratégias. Ainda nesta fase fizemos algumas incursões ao povoado do São Bento, na tentativa de ajustarmos nosso “próprio” estratégico. A *fase de atualização*, foi o momento mesmo em que tivemos que ir mais freqüentemente ao povoado e realizar a pesquisa de campo propriamente dita, entre as astúcias, táticas e tateamentos. A *fase de interpretação* foi exatamente esta em que nos esforçamos para dotar de inteligibilidade aquilo que encontramos em campo; foi esta em que “parimos” esta dissertação com todas as dores próprias de um parto.

I.3.3. Os sujeitos da pesquisa

Como já anunciamos, não tínhamos a intenção de estudar a experiência de Curaçá como um todo, com seus mais de 8.900 alunos e alunas e seus mais de 411 professores e professoras. Nesta sentido, “recortamos” o *caso* do povoado do São Bento, por este se dar em um contexto que consideramos como mais significativo, pelas razões já indicadas.

O Povoado de São Bento possui algo em torno de setecentos e cinquenta (750) habitantes, distribuídos em mais ou menos cento e cinquenta (150) famílias¹. Esse é, de certa forma um universo, mas ainda não a “população-alvo” da pesquisa, uma vez que esta se refere à população que se relaciona com o contexto escolar. No campo das educação escolar, no São Bento havia três (3) escolas em 2001, número que subiu para quatro (4) já no decorrer de 2002, nas quais trabalham doze (12) professores/as. O número de alunos em 2001 era de duzentos e noventa e três (293) alunos, e embora tenha aumentado uma escola, esse número caiu para e duzentos e oitenta e sete (287) em 2002.

Estes números de escolas professores/as, alunos, etc., constituem nossa “população de pesquisa”, mas não de forma direta e absoluta. De fato, não estabelecemos nenhum recorte para procecer uma convivência no povoado nem para as conversas informais que se

1. Segundo estimativa feita em 1999 pela Prefeitura de Curaçá para construção de uma barragem no povoado de São Bento.

estabeleceram nas visitas. Mas para efeito das entrevistas semi-estruturadas que realizamos resolvemos estabelecer este recorte; definimos uma “amostragem”. Para isso dividimos os sujeitos em quatro categorias:

a) *Gestores e Parceiros* – Neste grupo estão pessoas da Secretaria Municipal de Educação do Município de Curaçá, e das instituições que estabeleceram parcerias com esta no processo de re-estruturação da educação municipal. Estes sujeitos foram selecionados para podermos captar o monumento discursivo que tenta justificar e sustentar as ocorrências em termos de políticas públicas que atingem o povoado do São Bento. Ao todo entrevistamos sete (7) pessoas da Secretaria de Educação; uma (1) pessoa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que atuou como assessora dos projetos que produziram a proposta político-pedagógica, da qual também foi co-autora; e duas (2) pessoas do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), principal instituição parceira no processo de reconstrução curricular do município na perspectiva da “convivência com o semi-árido”. Neste grupo entrevistamos ao todo dez (10) pessoas.

b) *Professores e professoras* – Este é o grupo que reúne os professores e as professoras das escolas do povoado e das fazendas adjacentes, desde as séries iniciais até as séries finais do Ensino Fundamental. Das (os) doze professoras (es),

entrevistamos apenas seis (6), sendo que alguns/mas se recusaram a realizar entrevista gravada em áudio.

c) *Alunos e alunas* – Este é o grupo dos alunos e alunas das diversas séries oferecidas nas escolas do povoado e das fazendas adjacentes. Ao todo entrevistamos apenas onze (11) alunos.

d) *Pais e mães de alunos/as das escolas do povoado e pessoas da comunidade* – Reunimos neste grupo as pessoas do povoado e das comunidades adjacentes, onde estão instaladas as escolas, sendo elas pais ou mães de alunos/as ou não. Damos prioridade a esta condição de pai/mãe de aluno, mas não reduzimos a isso. Ao todo, neste grupo, entrevistamos dezesseis (16) pessoas.

Em termos gerais, o recorte dos sujeitos que se submeterem às nossas entrevistas totalizou quarenta e três (43) pessoas. Nossa meta (no plano estratégico de pesquisa) era de entrevistar 50 pessoas: dez (10) entre gestores e parceiros, dez (10) professores/as, quinze (15) alunos/as e quinze (15) pais/mães e pessoas da comunidade, assim teríamos vinte (20) pessoas do lado da instituição pública de educação e trinta (30) pessoas do lado da comunidade. Não conseguimos atingir a nossa meta inicial e ficamos apenas com dezesseis (16) e vinte e sete (27) pessoas, respectivamente, para cada uma das partes. Em um determinado ponto, entendemos que muitos depoimentos estavam se tornando repetitivos e resolvemos por “dar um fim” nas entrevistas.

No interior de cada grupo elegemos pessoas mais ligadas a cada situação. No caso dos gestores e parceiros, entrevistamos a secretária de educação e as pessoas que compõem o setor pedagógico da secretaria, mais a diretora escolar no São Bento; a única pessoa da UNEB e as duas pessoas do IRPAA mais vinculadas ao trabalho de reconstrução curricular em Curaçá. Do lado dos/as professores/as procuramos dar prioridade àqueles/as mais próximos/as da realidade do povoado, que têm origem no lugar e se mantêm lá. Acrescentamos depoimentos de professoras que vêm da cidade, como forma de contrapor certas formas de se colocar no processo. Quanto aos alunos/as e pais/mães de alunos/as, foi mais difícil estabelecer um critério de seleção. Neste caso procuramos entrevistar pessoas mais próximas da escola ou que detêm uma condição de referência na comunidade e, como consequência disso, entrevistamos os seus filhos e filhas.

I.3.4. Os instrumentos da pesquisa: material e coleta

Na presente pesquisa nos valemos de apenas três instrumentos de coleta de dados: a *Observação*, a *Descrição* e a *Entrevista Semi-estruturada*. As **Observações** foram condição para uma aproximação do contexto e valeram para os atores sociais da base da realização pedagógica, ou seja, os pais, os alunos e as demais pessoas da comunidade, de uma forma geral. Elas resultaram de várias visitas feitas ao São Bento e se deram por dentro dos contatos, mesmo opacos, estabelecidos com as pessoas da comunidade. Estas observações serviram para compor as **Descrições** do povoado e das suas dinâmicas. Essas

descrições procuraram se aproximar daquilo que GEERTZ (1989) chama de *descrição densa* para captar e compreender o ambiente semiótico da vida na comunidade estudada.

As observações e os registros pertinentes a estas observações, que decorreram, mais tarde, em descrições (talvez não tão densas quanto deveriam), foram extremamente importantes para definir o roteiro das entrevistas semi-estruturadas, bem como para definir as categorias de sujeitos destas entrevistas. Também serviram para compor um cenário que ajudasse a contextualizar os depoimentos e as narrativas dos sujeitos envolvidos.

Quanto às **Entrevistas**, estas se tornaram os principais instrumentos da composição das “provas”. Ao contrário das observações e das descrições, que só diziam respeito aos sujeitos inseridos na comunidade do São Bento, as entrevistas incluíam todas as categorias de sujeitos envolvidos, especialmente os “gestores e parceiros” e obedeceram a um roteiro básico organizado diferentemente para cada categoria de sujeito envolvido. Estes roteiros para as entrevistas constituem o ANEXO 1 desta dissertação. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e sistematizadas, por tipo de dado fornecido pelo entrevistado, que, ao final, serviram para definir os capítulos deste trabalho.

I.3.5. Sistematização e análise

A fase de interpretação dos dados constituiu o próprio momento da construção desta dissertação. O primeiro trabalho ser feito foi categorizar e codificar os entrevistados. Objetivando, entre outras coisas, dotar a identidade dos entrevistados da devida privacidade, cada categoria já mencionada recebeu um código e uma numeração. Assim os “gestores e parceiros” foram codificados como “GP”, os “professores e professoras” receberam o código “PP”, os alunos e alunas receberam o código “AA” e os “pais, mães e moradores” receberam o código “PM”.

Assim, as inserções dos depoimentos dos entrevistados no decorrer do texto, serão sempre identificadas com o código D (Depoimento), seguido do código da categoria que o depoente integra (GP, PP, AA, PM). Além disso, essa codificação está sempre seguida de um numeral inteiro (1, 2, 3...) para identificar o depoimento no interior da categoria que este integra, ou seja, no início de cada inserção, aparecerá sempre algo como “DGP1, 2, 3...”, “DAA1, 2, 3...”, “DPP1, 2, 3..., DPM1, 2, 3... etc.

Essa codificação é importante sobretudo para dotar de privacidade a identidade de cada entrevistado. Ainda assim, as inserções desses depoimentos em geral vêm entrecortados por colchetes (“[]”), que representam nossa intervenção na sistematização dos depoimentos, omitindo trechos sem relevância ou que podem denunciar a identidade do entrevistado e comprometer sua integridade (isso quando há reticências entre os colchetes),

ou para inserir entre esses colchetes, frases ou palavras que ajudam na inteligibilidade dos depoimentos.

Além deste trabalho, as narrativas transcritas e descritas foram feitas tentando-se uma espécie de triangulação. Esta triangulação já se deu desde a coleta de dados, quando fundimos observações, descrições e entrevistas. Depois, esta triangulação também se fez no momento da *Categorização e Análise* dos dados. Esta triangulação fez-se basicamente pelas induções teóricas que procedemos, onde fundimos elementos da *Análise do Discurso* (MAINGUENEAU, 1997; FOUCAULT, 1999a, LOURAU, 1995), com o estudo etnográfico, em que nos valem tanto de matrizes da Sociologia, como da Antropologia, da Pedagogia, da História e dos *Estudos Culturais*.

Neste sentido, as referências sobre as representações acerca do *sertão*, sobre as diversas perspectivas de *desenvolvimento sustentável*, sobre a *sociologia da instituição escolar*, sobre os processos da *globalização*, sobre a *cultura local* (ou a *cultura no plural*), sobre as formas híbridas da cultura, sobre o reino da *técnica* e da *tecnificação*, sobre os novos processos de *modernização* do mundo atual – inclusive o mundo rural –, sobre as *novas tecnologias*, etc., nos serviram de base para as *induçãoes teóricas* pertinentes ao formato de triangulação que adotamos. Neste sentido, constituímos os capítulos do nosso trabalho a partir das categorias de elementos com as que fomos nos deparando ou com as quais fomos organizando nossas interpretações, começando pelo estabelecimento dos cenários do povoado, e indo, progressivamente, nos aproximando do ambiente das escolas e

dos discursos que lhes sustentam, das pessoas que as habitam, dos conflitos em torno da relação entre escola e *desenvolvimento sustentável*, localizados numa zona de interstício, até atingir as narrativas de vida e morte dos sujeitos implicados.

Eis o que conseguimos apreender no nosso empreendimento. Nos esforçamos por manter uma postura crítica durante todo o trabalho, evitando a armadilha do elogio gratuito e descabido e nos esforçando para ampliar as possibilidades de análise. No entanto, ainda é preciso deixar claro que, em grande medida, isso não é a coisa em si, mas aquilo que foi possível dizer dela, pois aprendi com FOUCAULT (1999b) que se diga o que se vê,

o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele [para nós] que as sucessões da sintaxe definem (p. 12).

Da mesma forma aprendi com GEERTZ (1989: 32) que o *locus* do estudo não é o *objeto* de estudo; que não estudamos aldeias, mas estudamos *nas* aldeias nossos objetos construídos. Enfim, que nosso estudo (do nosso objeto), não faz do lugar (em) que estudamos, aquilo que estamos estudando.

1.4. Algumas Indicações de Análise

O desafio do estudo etnográfico, como aponta GEERTZ (1989), é praticar uma *descrição densa* do seu objeto, de forma que possa compor cenários de inteligibilidade. Neste estudo tentamos esta descrição densa, não só recorrendo aos mecanismos da composição de cenários, mas tentamos construir uma condição de inteligibilidade recorrendo aos recursos da Análise do Discurso, uma vez que nosso desafio é o mesmo da Análise do Discurso, ou seja,

o desafio crucial é o de *construir interpretações*, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal (MAINGUENEAU, 1997: 11)

Esta perspectiva, sobretudo quando tentamos construir, a partir de induções teóricas, uma interpretação possível das falas dos sujeitos entrevistados, deve-se ao de que, o que é dito pode estar, desde antes, capturado numa malha de circunstâncias que não se encerram no lugar e no instante da fala. Neste sentido, não se trata de examinar um corpus como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito isoladamente, mas de “considerar sua enunciação como o correlato de uma certa *posição* sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis”. (MAINGUENEAU, 1997: 14). O “rumor” dos assuntos e das opiniões; as próprias as palavras e suas mudanças de sentido, podem estar já “embricados” numa heterogeneidade de mecanismos que atuam nas produções da linguagem. Neste

sentido, as falas podem revelar uma certa *dêixis discursiva*, ou seja, uma *cenografia* de uma formação discursiva. Pode revelar ainda uma *dêixis discursiva fundadora*, ligada a situações de enunciação anteriores, atualizadas e legitimadas agora (Idem, p 42); ou ainda, ligações com um *metadiscorso* (Idem, p. 95), que não pára de colocar condições silenciosas, interdições capciosas ao que se diz e como se diz. As coletividades também se suportam em *tesouros de enunciados*, plasmados em chavões, *slogans* ou *divisas*, ou em fonte de explicação advinda de um *Ausente supremo*, que distribui verdades frases, parábolas e provérbios imemoriais, e que se constitui este *Outro absoluto* (Idem, p. 101-102), que inclui ou exclui os sujeitos “falantes”.

De certo modo o que se diz aqui e agora – mesmo que recuperando, sem o dizer, fragmentos de uma *dêixis discursiva* anterior, de uma outra época –, está, de certo modo embutido num conjunto de enunciados que, em última instância, constitui o arquivo de uma época. A explicação da vida, a composição da esperança, o *desenvolvimento sustentável*, a escola como pilar de uma esperança: todo isso forma um conjunto de elementos enunciativos e o espírito de nossa época; compõem suas *dêixis*, seus *cenários de enunciação*; suas *comunidades de enunciado* que tecem possibilidades e interditam outros “sotaques”. Pois foi tentando captar estas invisibilidades que também compomos nosso estudo. Neste ponto, em nossas *indicações*, misturamos Etnografia com Análise do Discurso, ao defrontarmos o “retrato” do instante do lugar, com “retrato” do instante do mundo.

C A P Í T U L O I I

O PALCO DA CENA: AS CIRCUNSTÂNCIAS HISTÓRICAS DO POVOADO E AS LENTES COM AS QUAIS O OLHO

“Um povo, até hoje, em ser, na dura busca de seu destino. Olhando-os, ouvindo-os, é fácil perceber que são, de fato, uma nova romanidade, uma romanidade tardia mas melhor, porque lavada em sangue índio e sangue negro.”

Darcy Ribeiro, *O Povo Brasileiro*

“Vejo a América como um estágio radicalmente novo na história da cultura ocidental. Traumáticamente ‘lavada em sangue negro e sangue índio’, toda ela é uma antítese agressiva da Europa.”

Caetano Veloso, *Verdade Tropical*

O Coronel Aureliano Buendía, diante do pelotão de fuzilamento, lembra de quando foi, com o pai, conhecer o gelo. Lembra dos ciganos, acampados perto de Macondo, uma pequena aldeia de vinte casas de barro e taquara, em grande alvoroço de apitos e tambores, dando a conhecer os novos inventos do Velho Mundo. Primeiro o imã, que o cigano Melquíades chamava de a oitava maravilha dos sábios alquimistas de Macedônia e que, em demonstração pública, arrastando lingotes metálicos, exerceu

um imenso espanto nos habitantes dali, já que os caldeirões, os tachos, as tenazes e os fogareiros caíam do lugar, e as madeiras estalavam com o desespero dos pregos e dos parafusos tentando se desencravar, e até os objetos perdidos há muito tempo apareciam onde mais tinham sido procurados, e se arrastavam em debandada turbulenta atrás dos ferros mágicos de Melquíades.

Depois foram os óculos e a lupa, que ele exibia como a última descoberta dos judeus de Amsterdam e apregoava: “a ciência eliminou as distâncias. Dentro em pouco o homem poderá ver o que acontece em qualquer lugar da terra sem sair de sua casa”. Novidades que consumiram o juízo de José Arcadio Buendía em inventos mirabulosos e verdades tardias: “a terra é redonda como uma laranja”.

Estes trechos compõem as páginas iniciais da obra *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel García MÁRQUEZ (1967). Neles se pode perceber como as coisas de um outro mundo chegavam não sem colocar muitos em alvoroço; não sem alterar as dinâmicas locais e despertar desejos descabidos, como os de José Arcadio Buendía, que comprou as barras de metal, na vã esperança de, com elas, fazer despertar o ouro adormecido no fundo da terra, e trazê-lo à superfície, prontos para a colheita; e depois, desiludido do primeiro projeto, comprou a lupa e a pensou como uma poderosa arma de guerra.

Os trechos dizem isso, mas também sugerem uma distância, um “atraso” daquela gente, que se espanta com as novidades e passa a desenvolver sonhos miraculosos. De certo modo é essa a sensação que tive quando cheguei ao povoado do São Bento com o intuito de

“pesquisa-lo”. Certamente meus olhos estavam contaminados de muitas imagens que me foram oferecidas pela vida afora e as quais, consumi sem piscar. Viraram minhas lentes. Sem dúvida, com o risco de me fazer não ultrapassar as impressões primeiras. Desejoso de superar essa impressão primeira, me pus ao empreendimento de buscar estabelecer um registro das marcas históricas que constituíram (e continuam a constituir) aquele pedaço de chão, posto agora em minha frente como enigma. Um lugar grávido de chegadas estranhas (eu, entre elas): um “dentro” grávido de um “fora”.

II.1. Um Cenário Histórico que Circunscreve o Povoado

Estudar, analisar ou discutir a relação entre educação e desenvolvimento sustentável em um povoado como o São Bento, requer, inicialmente, que se descreva as circunstâncias históricas deste povoado, uma vez que a etnografia exige o estabelecimento de um conjunto de informações contextuais de fundo, o que, por sua vez, envolve rebuscar os traços mais longínquos, que demarcaram os contornos do povo do qual se fala; as feições da sua cultura, dos seus hábitos, enfim estar atento para estes aspectos em seu sistema e, sobretudo, para as imagens consolidadas (e das quais devemos desconfiar) sobre o mesmo.

A região onde hoje existe o povoado do São Bento era, antes do povoado, uma região composta de pequenas fazendas de posseiros, todas elas dispersas ao longo do vale do

Riacho do Jaquinicó e de outros lugarejos encravados entre vales de riachos temporários de pouca importância, e serras e serrotes, também de pouca importância, entre a Serra da Natividade, a Serra da Canabrava, a Serra da Borracha e a Serra da Gruta de Patamutê. Antes do povoado, a dispersão das fazendas, roças e sítios, constituía o contexto de vida na região do São Bento. Esse contexto, porém, tem uma história mais longa e, certamente, importante de ser tecida, porque dela depende a inteligibilidade acerca dos modos de vida ali construídos e as mudanças pelas quais tem passado atualmente.

Antes do advento da chegada dos Portugueses, essa região era habitada por índios, mas de modo rarefeito. Com o processo de colonização ela se tornou mais habitada pois se converteu em uma região de refúgio dos nativos. Nessas terras esses nativos “se asilavam, fugindo das perseguições dos portugueses. As terras não eram ricas, mas eram o que sobrava e, acreditavam, nelas poderiam viver para o sempre, em paz” (GONSALVES, 1997: 5).

Porém, essas terras foram logo re-povoadas em um percurso longo e tenso de conquista dos sertões, que tão logo se iniciou, ainda no século XVI, as usurpou dos indígenas. De certo modo, este processo de ocupação dos sertões integrou dois tipos de empreendimentos: a **colonização das terras** pela implantação dos currais para criação de gado bovino, através das sesmarias dos Garcia D’Ávila (Gonsalves, 1997) e a **colonização das almas** através da implantação de missões, com vistas à evangelização indígena e dos novos sertanejos (MATTOS, 1926), também a partir do século XVI.

Esse processo misturou índios, negros, brancos pobres (possivelmente de diversas origens) e muitos já mestiços. Fundiu todas as raças e etnias num mesmo projeto de exploração econômica; fundiu todas, também, num mesmo projeto de formatação espiritual. Um projeto respaldado por bulas que autorizavam a sujeição de todos “para o Ocidente e o Meio-Dia”, nas terras firmes e ilhas e os moradores e habitantes delas, em favor da Divina Clemência, “reduzindo-os, todos, á Fé Católica” (RIBEIRO, 1995: 39-40) e aos seus projetos, acasalados com a coroa portuguesa.

Dessa forma as terras passaram a pertencer nominalmente à coroa e “eram concedidas gratuitamente em sesmarias aos que se fizessem merecedores do favor real” (RIBEIRO, 1995: 341). Através desse sistema, antes que o gado atingisse qualquer terra, era ela transformada legalmente, pela apropriação, em sesmaria. Como os currais só se podiam instalar junto às raras aguadas permanentes e não muito longe dos barreiros naturais onde o gado satisfazia sua fome de sal, e em virtude da qualidade paupérrima dos pastos naturais, essas sesmarias se fizeram propriedades imensas. “Cada uma delas com seus currais, por vezes distanciados dias de viagem uns dos outros, entregues aos vaqueiros” (Idem, p. 341).

É assim que, já

ao fim do século XVI, os criadores baianos e pernambucanos se encontravam já nos sertões do rio São Francisco, prosseguindo ao longo dele, rumo ao sul e para além, rumo às terras do Piauí e do Maranhão. Seus rebanhos somariam então cerca de 700 mil cabeças, que dobrariam no século seguinte. (RIBEIRO, 1995: 341)

Antes mesmo deste processo (ou paralelo a ele, inicialmente) os sertões semi-áridos presenciaram um outro tipo de exploração que tinha como principais motivadores os metais preciosos. Mas predominou mesmo foi a implantação dos currais para criação de gado bovino, movido por um esforço de “desbravamento” dos índios ou até mesmo sua eliminação em massa. Como o formato das sesmarias estava sustentado na dispersão populacional, o que ocorreu nesse processo foi que

os criadores não povoaram a região, em vez de povoarem-na, promoviam o seu despovoamento, matando o gentio que a ocupava. Plantando currais pelo ermo adentro, o explorador branco substituída por boiadas as tribos que encontrava no caminho. Matando ou escravizando o índio, o colonizador português, a princípio, realizou uma obra de escravização e extermínio de toda uma nação, e não de civilização de um povo (LINS, citado por GONSALVES, 1997: 46).

A crueldade desse processo permitiu a penetração colonizadora e o estabelecimento dos currais e das boiadas por toda a extensão dos sertões distantes da costa. A criação de gado, baseada no pastoreio, estabeleceu um regime de trabalho que não se fundava, pois, na escravidão, mas num sistema peculiar em que o soldo se pagava em fornecimento de gêneros de manutenção, sobre tudo de sal, e em crias do rebanho. Além disso, ensejavam-se, assim, comparações de perícia e valor pessoal, fazendo os vaqueiros mais ativos que o lavrador ou o empregado serviçal. Esse sistema, segundo RIBEIRO (1995), se aproximava mais da tipologia das relações pastoris em todo o mundo, do que das relações de trabalho de plantação escravocrata, “embora se aproximasse dela pelo caráter mercantil do pastoreio e pela dependência do regime latifundiário” (RIBEIRO, 1995: 342-343).

Neste sentido, essa modalidade de trabalho tornou-se “mais atrativa para os brancos pobres e para os mestiços dos núcleos litorâneos” e fez com que muitos mestiços tenham se “dirigido ao pastoreio, como vaqueiros e ajudantes, na esperança de um dia se fazerem criadores”. Desse modo, a criação de gado provia uma oferta constante de mão-de-obra, “tornando dispensável a compra de escravos” (RIBEIRO, 1995: 343). Assim sendo, a gente que passa a ocupar os sertões se constitui, por um lado, de escravos, ex-escravos e, principalmente, de mestiços pobres – pois “só assim se explica, de resto, o próprio fenótipo predominante brancóide de base indígena do vaqueiro nordestino, baiano e goiano”, uma vez que “é inevitável admitir que, roubando mulheres ou acolhendo índios nos criatórios, o fenótipo típico dos povos indígenas originais daqueles sertões se imprimira na vaquejada e nos nordestinos em geral” (RIBEIRO, 1995: 344).

Por outro lado, também constituíam as gentes dos sertões, em menor número, evidentemente, os mandatários e procuradores dos donos das terras (como é o caso, na região que estudamos, dos proprietários do sistema de sesmarias da Casa da Torre, da família de Garcia D’Ávila). Estes procuradores eram homens investidos de autoridade e apoio, em troca de obediência, tributo e homenagem (GONSALVES, 1997: 36).

Junto a este projeto de expansão dos currais de bois, se colava a ação evangelizadora, objetivando, em princípio, domesticar os índios pela palavra e, posteriormente, assegurar a abnegação religiosa da nova gente que veio substituir os gentios, impondo castigos para os desatinos. É assim que se implantam diversas missões, como a de Pambu (de onde se

originou o município de Curaçá), baseadas numa estratégia pedagógica fundamental, que era estabelecer as missões onde, supostamente por milagre, era encontrada uma imagem de um santo, como foi, no caso da Missão de Pambu, o achado da imagem de Santo Antônio, onde logo se ergueu, em sua homenagem, uma capela.

A notícia deste acontecimento attrahiu muita gente a nova e florescente aldeia de Pambu, instalando-se muitos capuchos e jesuítas nas ilhas adjacentes, edificando egrejas e conventos nas novas aldeias que fundavam, gyrando a vida espiritual de todas ellas em redor da capella de Santo Antônio de Pambu, quaes constelações do infinito em torno de um astro de grandeza superior. Para alli corriam todos nas horas de amarguras e tristezas, aos pés daquelle milagroso santo, de estatura pequenina e coração bondoso, de feições harmoniosas e magestoso garbo, onde encontravam sempre o lenitivo cobiçado nas atribulações da vida, o consolo ambicionado nas horas de amargura, o remédio efficaz para as dores materiaes, o incentivo precioso nos momentos de desânimo, resignação e conforto para as afflições do espírito (MATTOS, 1926: 15-16) (sic).

As missões, como a de Pambu, se tornaram empreendimentos fundamentais para a “governamentalidade” e a governabilidade dos gentios e das novas gentes que passavam a ocupar as imensidões dos sertões. A missão de Pambu, por exemplo, era o local para onde os devotos deviam convergir e, assim, se realizava o trabalho de acultramento. Estabeleciam-se os rituais de fidelidade religiosa e o conjunto de obrigações tanto dos religiosos, quanto das gentes do sertão. A Missão de Pambu, por exemplo, era onde

se reuniam pelo Natal e Páscoa, os habitantes de mais de trinta léguas, para fazerem suas devoções; e o seu capellão desobrigava por todos os arredores, a mais de cem léguas acima e trinta para baixo, confessando os habitantes de

um e outro lado do rio [São Francisco], celebrando missa, de dez em dez léguas, onde se reuniam os portugueses para se confessarem (MATTOS, 1926: 17).

Porém, nem a ação religiosa, nem o empreendimento da expansão dos currais, se tornavam tarefas fáceis diante das atitudes dos gentios. Do ponto de vista da ação religiosa (que era, em certa medida, um braço da colonização), a tarefa não era tanto harmoniosa assim, e nos registros históricos há passagens que indicam as resistências que se colocavam em curso, bem como as estratégias dos padres para sua contenção. Os índios, por exemplo, mesmo aqueles que se renderam à domesticação, como forma de escapar do extermínio, encontravam formas curiosas para dar continuidade a suas tradições, incorporando a elas elementos do cristianismo.

Assim [os índios] passaram a chamar a cabana que construíam para os rituais de ‘Roma’ por ouvirem falar que ‘Roma era o centro da terra’ (...). Os padres regiam a isso com ações enérgicas, como queimar estas cabanas e anunciar que ou os índios acreditavam ou não acreditavam, ao que os índios respondiam: “– queremos ser cristão, mas queremos também conservar o costume dos nossos antepassados” (LEITE, citado por GONSALVES, 1997: 39).

A esta tarefa pedagógica da ação religiosa, outros procedimentos relativos ao estabelecimento dos currais no sertão, iam ditando as formas de vida e conduta. Os vaqueiros que habitam a região do São Bento, em todo caso, são resultados destes processos. Embora o empreendimento dos currais oferecesse um relativo atrativo, em comparação com outras formas de trabalho, as gentes que iam habitar as extensões dos

sertões, não gozavam de tantos benefícios como se poderia imaginar a princípio. Em certa medida, a gente dos sertões resultou, no percurso dessa produção histórica, do fato de ter sido largada ao léu do seu próprio destino, nas extensões sertanejas.

As condições oferecidas beiravam o desprezo, uma vez que, em pleno sertão, os novos habitantes eram deixados em companhia apenas de “dez novilhas, um touro, um casal de eqüinos e também animais domésticos” e o resto do trabalho para estabelecer as condições de vida, “era com o pobre diabo que lá ficaria e teria de construir seu abrigo, cercar, desmatar e plantar um pequeno roçado para produzir os próprios alimentos...” (GONSALVES, 1997: 25).

Este processo de colonização dos sertões semi-áridos produziu as formas típicas de ser e de estar do sertanejo. Nesta labuta com o gado, os currais, a natureza semi-árida e sertaneja e suas adversidades, ele desenvolveu saberes, técnicas e modos de vida dotados de bastante singularidade, entre eles, a prática de fabricar seus próprios instrumentos de trabalho, utilizando primordialmente o couro de boi (existente em abundância no contexto dos currais), como matéria prima.

De couro era a porta das cabanas, rude leito aplicado ao chão, e mais tarde a cama para os partos; de couro todas as cordas, a borracha para carregar água, o mocó ou alforje para levar comida, a maca par guardar a roupa, a mochila para milhar o cavalo, a peia para prende-lo em viagem, as bainhas de faca, as brocas e os surrões, a roupa de montar no mato, os bangüês para cortume, ou para apurar sal; para os açudes o material de aterro era levado em couros puxados por juntas de bois que calcavam a terra

com seu peso; em couro pisava-se o tabaco para o nariz (Capistrano de ABREU, citado por GUILLEN, 2002: 119-120; por GONSALVES, 1997: 29-30; e por RIBEIRO, 1995: 339).

Como a “propaganda” do sucesso fácil nos ermos do sertão não se concretizou realmente, tiveram os “novos sertanejos” que construírem seus modos em relativo isolamento. De uma forma geral, mesmo quando começaram a surgir vilarejos e outras formas de agrupamentos humanos, “o que prevalecia era o isolamento dos núcleos sertanejos, cada qual estruturado autarquicamente e voltado sobre si mesmo, na imensidade dos serões” (RIBEIRO, 1995: 344). Esse sistema foi fundamental para definir o protótipo de uma das personagens mais marcantes do sertão: o vaqueiro.

O vaqueiro consiste no simples sertanejo, habituado a “se virar” cuidando do criatório e do pequeno roçado para a lavoura de subsistência, e que, para a lida nas caatingas, se acostumou a tecer os seus trajes em couro, especialmente para o campeão do gado: o *sapato de couro*; a *perneira*, uma espécie de calça; o *guarda-peito*, que se coloca sobre o peito, por cima da camisa, para protegê-lo; o *gibão*, uma espécie de capote; *as luvas* e o *chapéu de couro*.

Estas indumentárias básicas para vestir no campeão, além de outras que se põem sobre o cavalo, como a sela e demais arreios, tornaram o vaqueiro uma figura típica dos sertões. Junte-se a essas indumentárias, muitos outros mitos e lendas que aos poucos foram

a ele se juntando e se ajuntado a outros hábitos, como a prática do aboio¹. Porém, se na origem essas características estavam relacionadas com a própria labuta no campo, no trabalho com o gado, com o passar do tempo passaram também a ser trajes obrigatórios nas suas festividades típicas, como as tradicionais *festas de vaqueiro*, que se espalham por todo o Nordeste, com poucas variações. Assim, o vaqueiro tornou-se figura típica e lendária do Nordeste Brasileiro.



Imagem 2. Vaqueiros chegando para a Festa de Vaqueiros, em julho de 2002, em Curaçá.

¹ De acordo com Cascudo (2000), o aboio é: “(1) canto entoado, sem palavras pelos vaqueiros enquanto conduzem o gado. Os vaqueiros abóiam quando querem orientar os companheiros dispersos durante as *pegas* de gado. (2) canto em versos, modalidade de origem moura, berbere, da África setentrional; veio para o Brasil, possivelmente da Ilha de Madeira” (p. 5).

II.2. O sertão... um ser tão...

O processo descrito até aqui é importante para compreendermos as imagens básicas atribuídas ao *sertanejo* e, em certo sentido, ao *sertão*. Acreditamos que, se quisermos entender uma série de implicações no campo das relações entre escola e desenvolvimento, especialmente se este se pretende sustentável, é importante não somente identificar os traços gerais de como o lugar e o povo (para os quais se dirigem a escola e o desenvolvimento) se constituíram historicamente, mas compreender, também, como se constituíram como imagem, como *visibilidade* e como *dizibilidade*.

Neste caso, não basta indicar fragmentos de uma história lavada em sangue índio e em sangue negro (sangue caboclo); é preciso adentrar ao campo do simbólico, dos discursos que desdobram representações sobre o lugar e a gente para as quais olhamos agora. Falar do sertão e do sertanejo é também, de certo modo, percorrer o solo dos muitos estereótipos e mitos sobre uma índole supostamente vinculada ao próprio espaço físico onde se desenvolveu. Falar do sertão e do sertanejo “é mobilizar todo o universo de imagens, negativas e positivas, socialmente reconhecidas e consagradas” (ALBUQUERQUE JR., 1999: 14-15), que criaram a própria idéia de sertão e de sertanejo.

É neste sentido que discutir as implicações da relação entre educação escolar e desenvolvimento sustentável em um povoado como o São Bento, implica, desde logo,

entender melhor esse lugar para onde se olha e sobretudo, de onde se olha, sem dúvida um lugar já infestado pelas imagens que nos foram remetidas a ermo por longos tempos, através das quais conseguimos estabelecer um entendimento do que é o *sertão* – esse lugar que agora desejamos *educar para desenvolver*.

Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1988: 596), existem quatro definições para o termo Sertão. São elas:

1. Região agreste, distante das povoações ou das terras cultivadas. 2. Terreno coberto de mato, longe do litoral. 3. Interior pouco povoado. 4. *Bras.* Zona pouco povoada do interior do País, em especial do interior semi-árido da parte norte-ocidental, mais seca do que a caatinga, onde a criação de gado prevalece sobre a agricultura, e onde perduram tradições e costumes antigos (grifos meus).

Escavar este texto-chão definidor de um sentido do termo sertão é importante para nossos propósitos. E este esforço justifica-se pela necessidade de entender o tamanho do empreendimento nomeado como *desenvolvimento sustentável do sertão semi-árido*. Estamos certos de que não conseguiremos compreender o *sertão* apenas com uma simples recorrência ao dicionário, mas, esta recorrência deve funcionar apenas como um disparador de roteiro, uma vez que funciona como um *topos* ou como uma *dêixis* que organiza e legitima uma *dizibilidade* e uma *visibilidade* do sertão e do sertanejo. E nos interessa compreender essas redes de relações, de imagens, discursos e de conteúdos semânticos que constituem o *sentido do sertão*.

Sertão é palavra corrente em muitas obras do campo da história e da antropologia brasileira, mas também em muitas e importantes obras literárias. Não vamos rebuscar toda essa literatura; nos basta captar os traços que consideramos essenciais. Uma das relações é aquela estabelecida entre os termos *sertão* e *semi-árido*. Começemos por ela. Nos colocamos uma tarefa inicial de conferir a proximidade existente entre ambos os termos e chegamos a detectar certas distinções importantes, para não correremos o risco de igualarmos um termo ao outro.

A distinção que produzimos por indução entre os dois termos indica que, enquanto o *semi-árido* tem o fator climático como seu fundamento primordial, vinculando-se ao problema das secas como fenômeno natural (embora haja também uma invenção social-histórica das secas) o *sertão*, por sua vez, se funda em aspectos menos naturais e mais sócio-históricos, antropológicos e sociológicos. A seca e a aridez não são ambientes humanos e podem ser medidos em termos pluviométricos; o *sertão*, ao contrário, se coloca primordialmente como ambiente humano e, por isso, só pode ser compreendido através da recorrência ao terreno das representações construídas ao longo dos tempos: “*onde perduram tradições e costumes antigos*”.

A aridez, segundo o mesmo dicionário, é um “estado atmosférico observável quando, em determinada área, a evaporação é superior à precipitação das chuvas” (FERREIRA, 1988: 59), ou seja, quando evapora mais do que chove. E o clima semi-árido não é

totalmente árido: ele é portador de uma semi-aridez; está numa situação intermediária.

Mesmo assim há nele áreas em que

a precipitação fica em média entre 250 e 800 mm por ano e, devido à proximidade do equador e às conseqüentes altas temperaturas durante o ano todo, tem uma evaporação potencial de até 3.000 mm por ano. Por conseqüência verificamos em boa parte da região um déficit hídrico acentuado (quer dizer, a precipitação não consegue restituir a quantidade de água evaporada), mesmo nos meses e anos mais chuvosos (SCHISTECK & MARTINS, 1998: 1).

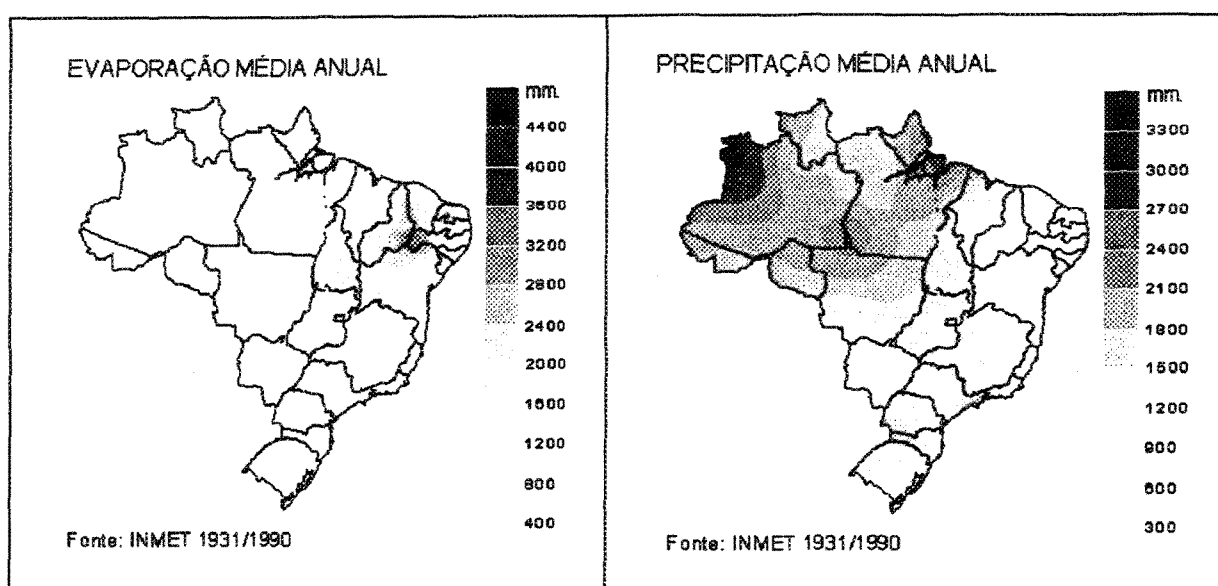


Imagem 3. Evaporação Média Anual

Imagem 4. Precipitação Média Anual

Nos parece evidente que estas circunstâncias climáticas são suficiente para explicar o semi-árido em termos geofísicos. Acrescentando-se porém que, além da aridez (ou da semi-aridez) há um outro agravante, que torna o semi-árido dotado de uma particularidade fundamental: a seca. Esta, segundo J. Chonchol, é

um fenômeno de extrema insuficiência de chuvas, que se apresenta de uma maneira irregular e difícil de prever. É uma catástrofe natural do mesmo tipo que as inundações, os ciclones tropicais ou os tremores de terra, sendo que é muito mais longa (citado por BULTEAU, 1995: 9).

Esse detalhe torna diferentes os termos *seca* (ou sequidão) e *aridez*, uma vez que este último refere-se a um “fenômeno climático constante e regular ao qual as populações aprendem a se adaptar para sobreviver” (BULTEAU, 1995: 9). A *seca*, diferente da regularidade da *aridez*, pode sofrer variações e ocorrer, repentinamente, mesmo em climas não áridos. Mas os dois termos – embora diferentes – se vinculam um ao outro e, no semi-árido, a *seca* é o principal efeito da *aridez*. Ambos os termos estão extremamente ligados e, portanto, feito assim, sem maiores complicações, o uso do termo *semi-árido*, estará sempre associado à determinante climática e às problemáticas ligadas a esta determinante, como as longas estiagens.

Quanto ao termo *sertão*, embora o Aurélio indique uma relação com o clima semi-árido, a sua constituição conceitual, representacional, metafórica, segue em outra direção. A constituição do seu sentido é mais complicada porque o termo não decorre de – ou não pertence a – uma área do saber especializado, como é o caso das classificações climáticas. A sua ordem e origem parecem ser outras.

Véronique BULTEAU (1995: 8-9) afirma que o termo *sertão* na língua portuguesa do século XVI significava “toda terra desconhecida do país (Portugal) e, por extensão, toda terra afastada de suas fronteiras e igualmente do mundo cristão (Egito, Síria, etc.)”. Assim,

podemos intuir que, pelo menos em parte, o sentido que o termo tem hoje, decorre desta herança medieval, como representação do mundo “não-civilizado” e “não-cristão” que, por ironia ou não, também se localizava num contexto árido ou semi-árido (Egito, Síria, etc.).

Neste caso, aquela primeira designação dada pelo Aurélio – “região agreste, distante das povoações ou das terras cultivadas” – quando juntada à última parte da última definição – “onde perduram tradições e costumes antigos” – expõe uma representação de um lugar inculto, onde a natureza e a natureza humana seguem ambas sem os traços mais definidores de uma certa noção de civilidade; onde ambas são igualmente ásperas e rudes; rústicas – pois se encontram longe dos setores mais “cultivados”, mais “cultos” ou, de toda sorte, mais “aculturados”, mais “urbanizados”, estando, em muitos aspectos, em oposição a isso.

Assim sendo, o termo *sertão* não se relaciona apenas à aridez climática. Relaciona-se com isso, mas, também e principalmente, com uma noção de vida humana dotada de soberba rusticidade, “distantes das povoações e das terras cultivadas”; distante do litoral – que no caso do Brasil, diz muito, uma vez que a colonização se fez a partir do litoral do Atlântico, onde se realizou primeiramente a “civilização”, pelo menos em termos de uma civilidade ocidental e cristã. O termo, nessa perspectiva, incorpora também esta distância em relação ao mundo cristão e em relação à uma “civilização” hegemônica e colonizadora, característica da Europa ocidental medieval e de sua expansão no “Novo Mundo”.

Sertão se vincula, assim, à vida que se tece distante dos centros urbanos, da civilização, dos setores escolarizados; vincula-se ao meio rural tido como mais “atrasado”. As representações em torno do *sertão* semi-árido foram produzidas não só pelo olho do colonizador mas, também e principalmente, pelo olho de Outros desacostumados com seu ambiente e que, ao se depararem com ele, ficaram estarecidos. Parece que foi isso mesmo que aconteceu com Euclides da Cunha, quando foi enviado a cobrir os desdobramentos da “Guerra de Canudos”. O seu livro *Os Sertões*, escrito a partir de suas anotações durante a cobertura da guerra, em fins do século XIX, e publicado nos primeiros anos do século XX, é uma das principais literaturas que serviram para disseminar uma visão assombrosa sobre o sertão semi-árido. Diz ele em sua obra que, um viajante (certamente ele próprio), ao atravessar os sertões,

a caatinga o afoga; abrevia-lhe o olhar; agride-o e estonteia-o; enlaça-o na trama espinescente e não o atrai; repulsa-o com as folhas urticantes, com o espinho, com os gravetos estalados em lanças; e desdobra-se-lhe na frente léguas e léguas, imutável no aspecto desolado: árvores sem folhas, de galhos estorcidos e secos, revoltos, entrecruzados, apontando rijamente no espaço ou estirando-se flexuosos pelo solo, lembrando um bracejar imenso, de tortura, da flora agonizante... (CUNHA, 1998: 50).

Essa “leitura” do lugar, presente em *Os Sertões*, faz coincidirem os traços da natureza semi-árida com os traços do elemento humano que aí habita. Não são raras as passagens em que Euclides da Cunha opera essa coincidência. Diz ele, inicialmente, que “um clima é como que a tradução fisiológica de uma condição geográfica” CUNHA, 1998: 76), e da mesma forma que faz a descrição do empobrecimento da natureza semi-árida, enquanto se

adentra ao sertão, ele descreve pelo mesmo raciocínio, o “empobrecimento” da índole da humana.

Quebra-se o encanto de ilusão belíssima. A natureza empobrece-se; despe-se das granas matas; abdica o fastígio das montanhas; erma-se e deprime-se – transmudado-se nos sertões exsicados e bárbaros, onde corem rios efêmeros, e destacam-se chapadas nuas, sucedendo-se, indefinidas, formando o palco desmedido para os quadros dolorosos das secas (CUNHA, 1998: 77-78).

E em suas palavras, diante de uma natureza inóspita – como o inglês nas barbadass, na Tasmânia ou na Austrália, ou o português na Amazônia – o sertanejo, dados aos cruzamentos, no fim de poucas gerações tem alterado os caracteres físicos e morais de uma maneira profunda,

desde a tez, que se acobreia pelos sóis e pela eliminação incompleta de carbono, ao temperamento, que se debilita despido das qualidades primitivas. A raça inferior, o selvagem bronco, domina-o; aliado ao meio, vence-o, esmaga-o, anula-o na concorrência formidável ao impaludismo, ao hepatismo, às pirexias esgotantes, às canículas arrasadoras, e aos alagadiços maleitosos (CUNHA, 1998: 84).

Segue ele estabelecendo estas relações, ao enxergar os sertanejos pelos estereótipos que seus olhos criam e o fazer ver que ali estão eles, com as suas vestes características, com os seus hábitos “antigos”, o seu estranho aferro às tradições mais remotas, o seu sentimento religioso levado até ao fanatismo, o seu exagerado ponto de honra e o seu folclore de rimas de três séculos (CUNHA, 1998: 101). A Euclides se lhe parece que o homem do sertão foi

feito por um molde único, revelando quase os mesmos caracteres físicos, a mesma tez, variando brevemente do mameluco bronzeado ao cafuzo trigueiro, cujo cabelo é corredo e duro ou levemente ondulado e porta a mesma envergadura atlética e os mesmos caracteres morais, traduzindo-se nas mesmas superstições, nos mesmos vícios, e nas mesmas virtudes (CUNHA, 1998: 108). Eis que para Euclides da Cunha, isso constitui uma negatividade que ele não se escusa de expressar.

O sertanejo do norte é, inegavelmente, o tipo de uma subcategoria étnica já constituída (...). Como nas somas algébricas, as qualidades dos elementos que se justapõem não se acrescentam, subtraem-se segundos os caracteres positivos e negativos em presença. E o mestiço – mulato, mamaluco ou cafuz – menos que um intermediário, é um decaído, sem a energia físicas dos ascendentes selvagens, sem a altitude intelectual dos ancestrais [os colonizadores] superiores (CUNHA, 1998: 108-109) (sic).

Para ele o mestiço, além de degenerado, é um intruso. Não lutou, não é uma integração de esforços: é alguma coisa de dispersivo e dissolvente; “surge, de repente, sem caracteres próprios, oscilando entre influxos opostos de legados discordes” (CUNHA, 1998: 109), em que o fator étnico preeminente, transmitindo-lhes as tendências “civilizadoras”, não lhes impôs a civilização (CUNHA, 1998: 111). O sertanejo é, em suma, para Euclides da Cunha, um degenerado que

tomando em larga escala, do selvagem, a intimidade com o meio físico, que ao invés de deprimir enrija o seu organismo potente, reflete, na índole e nos costumes, das outras raças formadoras apenas aqueles atributos mais ajustáveis à sua fase social incipiente (CUNHA, 1998: 111).

O seu tipo é desgracioso, desengonçado, torto. Um “Hércules Quasímodo” – diz Cunha em sua obra – que reflete no aspecto, a fealdade típica dos fracos. O seu andar é sem firmeza, sem aprumo, quase gingante e sinuoso, aparentando a translação de membros desarticulados. Ainda por cima, agrava-o “a postura normalmente abatida, num manifestar de displicência que lhe dá um caráter de humildade deprimente” (CUNHA, 1998: 113). Quando está de pé, parado, expressa essa debilidade, quando “recosta-se invariavelmente ao primeiro umbral ou parede que encontra” (Idem). Quando montado a cavalo, “se sofria no animal para trocar duas palavras com um conhecido, cai logo sobre um dos estribos, descansando sobre a espenda da sela” (Idem). E ainda:

Caminhando, mesmo a passo rápido, “não traça trajetória retilínea e firme. Avança celeremente, num bambolear característico, de que *parecem ser o traço geométrico os meandros das trilhas sertanejas*. E se na marcha estaca pelo motivo mais vulgar, para enrolar um cigarro, bater o isqueiro, ou travar ligeiramente conversa com um amigo, cai logo – cai é o termo – de cócoras atravessando largo tempo numa posição de equilíbrio instável, em que todo o seu corpo fica suspenso pelos dedos grandes dos pés, sentando sobre os calcanhares, com uma simplicidade a um tempo ridícula e adorável. É o homem permanentemente fatigado. Reflete a preguiça invencível, a atonia muscular perene, em tudo: na palavra demorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude (CUNHA, 1998: 113).

Nesta linha de pensamento desenvolvida por Euclides da Cunha, o sertanejo é esse Outro que ele tenta dar *vizibilidade* capturando e construindo estereótipos que quase roçam o sentido de *bárbaro*: em suma uma diferença não-assimilada pela sua *obra vingativa*.

Mas esta aproximação do elemento humano com o meio físico vale, inclusive, para sua reação e, da mesma forma que as caatingas se rejuvenescem com estranha rapidez aos primeiros pingos de chuva, o sertanejo reage ao primeiro sinal de alerta. E mesmo assim,

terminada a refrega, restituída ao rebanho a rês dominada, ei-lo, de novo caído sobre o lombilho retovado, outra vez desgracioso e inerte, oscilando à feição da andadura lenta, com a aparência triste de um inválido esmorecido” (CUNHA, 1998: 115).

O sertanejo é um fraco (e, paradoxalmente, um forte). Esta obra de Euclides da Cunha constitui-se, pelos elementos imagéticos que apresenta, uma das mais importantes obras que contribuíram para estabelecer a *visibilidade* e a *dizibilidade* presente e insistente do sertão e do sertanejo – de toda sorte enviesada e estereotipada –, movida por uma *deixis* discursiva, definida pelas coordenadas espaço-temporais implicadas no ato de enunciação da obra, pelo conjunto de referências articuladas numa conjuntura histórica e espacial que ela própria também ajudou a produzir e legitimar.

Os Sertões de Euclides da Cunha constituíram-se no principal elemento construtor de uma *cenografia*, mas apenas a cenografia de uma formação discursiva que se alastrou pelas ciências, pela literatura e pelas obras de arte, e que serviu decisivamente para a invenção do Nordeste Brasileiro, como atesta Durval Muniz de Albuquerque Júnior, em sua obra *A Invenção do Nordeste* (ALBUQUERQUE JR., 1999), quando relata como isso operou a produção histórica de um imaginário social, de uma construção subjetiva e de uma cartografia sentimental, que delineou territórios existenciais e decorreu concretamente no

estabelecimento de um recorte espacial, de um lugar imaginário e real no mapa do Brasil: a Região Nordeste do Brasil.

No entanto, “uma formação discursiva, na realidade, só pode enunciar de forma válida se puder inscrever sua alocação nos vestígios de uma outra *deixis*, cuja história ela institui ou ‘capta’ a seu favor” (MAINGUENEAU, 1997: 42). Isso quer dizer que os ranços da narrativa de *Os Sertões* resguardam muito de um tipo de pensamento *naturalista* que adotava como prática e método, olhar os ambientes humanos pelos os mesmos critérios e instrumentos com os quais manipulava os ambientes naturais.

É dessa forma que não só o sertão passa a ser instituído como esse Outro controverso à beleza que a natureza deveria – por natureza – apresentar, mas o tipo humano que aí se encontra, da mesma forma, é retratado esse Outro humano, portador de uma debilidade fundamental e hostil à própria civilização eurocêntrica, levando-se em conta os estereótipos de ignorância vinculados aos sertanejos, alimentados ainda hoje pelos tradicionais índices de analfabetismo verificados nestas zonas.

Por estas diversas razões, não dá para fazer equivaler o termo *sertão* ao termo *semi-árido*. Não só pelos elementos que fundam cada termo, mas porque, tanto é possível falar de *sertão* em setores em que vigoram outros fatores climáticos – como, por exemplo, “sertão de Goiás” (região centro-oeste, de clima semi-úmido) – quanto é possível falar em semi-árido não sertanejo, fundado em outras imagens, como ocorre no Litoral Setentrional

do Nordeste, onde clima e vegetação típica do semi-árido atingem até mesmo o litoral. E neste sentido, *sertão* também se vincula à palavra *interior*, que indica áreas ou lugares distantes do litoral (e, portanto, distantes das povoações e das terras cultivadas), e mesmo a ele opostos. Neste sentido, o *sertão* é uma *distância*, um *interior* do mato, da caatinga, do cerrado...

Nossa preocupação, ao constituir as linhas acima, foi no sentido de compreender o *sentido* do *sertão*; saber como ele está representado sócio-culturalmente. Como ele se produziu historicamente como imagem, como símbolo, como palavra, como discurso, como signo. Como se deu sua formação imagética que fez desdobrarem-se concretos efeitos de realidade. Esse esforço justifica-se pelo entendimento de que, desenvolver o *sertão* exige esta escavação do seu solo-texto.

As imagens que se formaram em torno do sertão são tão fortes e concretas que foram elas – e não apenas a idéia de aridez – que serviram de base para a produção do Nordeste, por exemplo, como região do Brasil, que nasceu suportado por estas imagens que são constituidoras da idéia de *sertão*. É certo que o termo Nordeste foi usado inicialmente para designar a área de atuação da Inspetoria Federal de Obras Contra a Seca (IFOCS), criada em 1919.

Neste discurso institucional, o Nordeste surge como a parte do Norte sujeita às estiagens, e por essa razão, merecedora de especial atenção do poder público federal. O Nordeste é, em grande medida, filho das secas; produto imagético-discursivo de toda uma série de imagens e textos, produzidos a

respeito desse fenômeno, desde que a grande seca de 1877 veio colocá-la como problema mais importante desta área (ALBUQUERQUE JR, 1999: 68).

A origem da palavra *Nordeste*, para Bulteau (1995: 8), é francesa, composta com a junção do termo *nord* (norte) – que vem do alemão *nordisch* – ao termo *est* (este), que no inglês anglo-saxão é *east*. Segundo o Aurélio (Ferreira, 1988), *este* é o ponto da esfera celeste do lado do nascer dos astros, e que é a interseção do primeiro vertical com o horizonte real; é o ponto cardeal situado à direita do observador quando voltado para o norte. A ele está relacionado, por oposição, a *oeste* (*l'ouest*, em francês).

No Brasil, o Nordeste é a região político-administrativa localizada na parte setentrional do país, recortada da parte mais a *este* da antiga Região Norte, e constituída atualmente por nove Estados – Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

O processo de instituição do Nordeste como região geográfica do Brasil, é, por um lado, decorrente de uma série de rupturas e falências em campos do saber científico e, por outro lado, é uma invenção impulsionada por aquele conjunto de representações a respeito do homem e da vida no sertão, que vinculam os traços humanos e as configurações da fauna, da flora, do clima e do solo semi-árido, e que tiveram – entre outras coisas – o livro *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, como principal produtor e difusor de tais instituições imagético-discursivas do homem rude, ignorante, atrasado e antigo do sertão.

Assim, mesmo que haja uma vinculação com a questão da aridez e da seca – pelo menos essa é a desculpa oficial – o Nordeste surge carregando a marca do sertão e do sertanejo como sua marca fundadora. E já no nascimento, ele é a própria imagem do filho carente, do irmão dependente e feio, cujo elemento humano que lhe habita, se caracteriza por ser desmilingüido, faminto e pedinte. Ou, paradoxalmente, um romeiro messiânico, um fanático religioso, ou ainda um tipo próprio de jagunço: o cangaceiro.

O Nordeste compreende muitas outras áreas não áridas, como florestas e matas, a exemplo das áreas localizadas no sul do Estado da Bahia; na região do Agreste e na Zona da Mata, bem como da parte localizada já em um contexto de vegetação pré-amazônica, nos limites situados ao oeste dos Estados do Piauí e do Maranhão. Estas áreas comportam outros caracteres ambientais, bem como outros tipos humanos, outras imagens, outras tradições. Mesmo assim, as imagens fundadoras do Nordeste são aquelas em que a seca e, sobretudo, o sertão e o “atraso humano”, se fundem, definindo uma marca (uma logomarca, um emblema) imagético e real da região Nordeste.

Este é o cenário. O São Bento está plantado no centro dele. É fruto de uma produção histórica e suas circunstâncias movem-se pelos mesmos dilemas tecidos aqui, seja pelo lado dos processos de despovoamento/re-povoamento dos sertões, seja pelo lado da instituição imaginária e representacional (imagético, discursiva: *visível* e *dizível*) da própria idéia de sertão e de sertanejo.

São estas as imagens de um cenário que me fez lembrar, ao chegar ao povoado do São Bento, aquelas imagens oferecidas por Gabriel García Márquez em *Cem Anos de Solidão*. De certo modo desenvolver – e desenvolver de forma sustentável – qualquer pedaço deste cenário, envolve clarificar acerca das implicações de desfazer e refazer estas mesmas imagens que não param de produzir seus efeitos de realidade. Mas sobretudo trata-se também de reconhecer suas falências, seus sons sem eco diante da realidade das comunidades sertanejas.

C A P Í T U L O I I I

O POVOADO DO SÃO BENTO: NASCIMENTO, VIDA, MORTE...

“O espaço, como esse ponto de encontro de que fala Lefebvre, é uma reunião de sombras ou, quando muito, um encontro de símbolos”.

Milton Santos, *Pensando o Espaço do Homem*.

O São Bento habita o cenário anteriormente descrito. Isso não reduz, porém as suas particularidades próprias. Mesmo as suas “sombras” e os seus “encontros de mitos” dizem respeito a uma história própria. Tampouco essa particularidade anula a efetiva vinculação do lugar ao cenário mais amplo anteriormente descrito. Mas, depois de apresentar uma imagem em sobrevôo, é preciso ir-se aproximando do solo do lugar: ver de perto suas miudezas. Eis o que nos cabe nesta parte do nosso exercício de aproximação às circunstâncias e às narrativas de vida e morte do povoado. Eis o solo de um exercício complicado e complexo, pois complicada e complexa é a trama da vida plantada ali naquele lugar, embaixo do céu e o do sol do sertão semi-árido.

III.1. Aproximações da Memória: um modo de ser e estar

A história do São Bento, como já foi indicado anteriormente, dista de muitos longos anos. Tentamos compor um percurso – depois de abandonar a perspectiva de sobrevôo – que esclareça como o São Bento se fez povoado. Não fomos buscar registros históricos – até pela sua escassez e dificuldade – e nos detivemos nas informações que nos foram repassando os moradores do lugar. Aqui suas “vozes” e suas memórias são ao mesmo tempo peças de um quebra-cabeça e “dicas” de uma possível montagem deste mesmo quebra-cabeça.

Segundo os moradores do São Bento – este povoado incrustado entre serras e riachos; engravado entre vales de riachos temporários de pouca importância, e serras e serrotes, também de pouca importância, entre a Serra da Natividade, a Serra da Canabrava, a Serra da Borracha e a Serra da Gruta de Patamuté – ele está situado nas terras do Jaquinicó. Esta palavra de origem indígena, como muitas outras, é o nome de uma das fazendas mais antigas da região.

Dizem os moradores que consta nas escrituras públicas de compra e venda, que a Fazenda Jaquinicó, foi comprada do Visconde da Torre, representado por procuração. Os compradores foram o Capitão José Gomes da Silva, o Tenente Coronel Euphásio Gomes da

Silva, e o Capitão João Gomes da Silva. A compra se deu no dia 26 de agosto de 1842, na Fazenda Capivara, tendo como tabelião o Sr. Joaquim Pereira de Araújo. Mais tarde ficou dono da Fazenda Jaquinicó, o Sr. Guilermino Gomes e Manoel Gomes dos Santos, este pai de Manoel Gomes dos Santos Filho, sendo que estas famílias constituem uma ancestralidade à qual ainda estão ligados os “Gomes” de hoje¹, no São Bento. É uma ancestralidade já muito misturada com outras ramificações familiares. Mas além destas informações de caráter geral, há pouca precisão nas informações prestadas.

Na verdade se sabe pouco, de como se deu a passagem daquele sistema de sesmarias pertencentes à Família de Garcia D’Ávila, descrito no capítulo anterior, para a forma atual de apropriação das terras e da fixação das residências e dos sistemas de pertencimento, no qual estão envolvidos os atuais moradores e seus ancestrais mais próximos. As pessoas têm uma vaga lembrança de como se “sitiaram” ali. Em geral foram abrindo roças nas terras dos seus pais e avós, legitimados por *fomais de partilha*, indicações de herança, mas não podem determinar com muita precisão como tudo isso começou, como se pode ver no depoimento a seguir.

DPM1. *Justamente. Essas terras, dizem que era de Garcia D’Ávila, da Casa da Torre, que eu num alcancei... mas isso deve ter sido bem no início... O que eu sei é as pessoas iam adquirindo, alguns por herança, outros, compra [...], porque tinha que meu avô abrigou várias pessoas, não que fosse vaqueiro dele [...]. Ele tinha os direitos de terra, tinha muita terra e o roceiro, por exemplo, aquelas pessoas não tinham onde trabalhar, ele agregava: “faça uma casa aqui, faça uma roça aqui” [...]. A posse...*

¹ Informações prestadas por escrito pelo Sr. José Afonso Gomes Leite.

Antigamente tinha os posseiros da área. Vamos dizer que a Fazenda Canabrava pertencesse a várias pessoas, posseiro naquela área; Fazenda Brejo do mesmo jeito, que eu acho que até o grupo da Fazenda Brejo, posseiro do Brejo, seja muito mais do que de Canabrava. E aí aquela tramitação no cartório abaloando as terras da fazenda e na escritura dizia quanto você tinha de direito em reais... não, nesse tempo não era reais. Era Tostão, mirreis [Mil Réis]. Eu não sei nem analisar isso. Sei que meu avô [...] era um dos maiores posseiros do Brejo [...] e Canabrava também [...]. Que, por sinal, é porque eu não vou pegar... Eu que já sou herdeiro, já sou neto [...] e tenho dois formal de partilha, uma herança... Herança de meu avô [...], quer dizer, herança de meu pai, que o meu foi feito já depois que meu pai morreu. E o outro de [minha avó], que era mãe de papai, terreno de Brejo e Canabrava, também, mas o de Brejo, o da herança de [meu avô] é mais, é porque não sei quantos mirreis [Mil Réis], não tô lembrado o que marca no meu formal de partilha. E aí ficou, quando papai morreu, foi feito o avaloamento e eu tirei minha herança, como os outros tiraram, só que nem todos tiraram seu formal para ter ele em mão, mas têm o mesmo direito (JEM).

Numa situação em que não dá para estabelecer precisamente as fronteiras do direito de cada um, é bastante saber que todos têm o mesmo direito. Por enquanto. Veremos que isso atualmente está se alterando profundamente. Importante agora é ver como foram, com o passar dos tempos, se estabelecendo, muitas vezes por acordos informais, e constituindo um modo de ser, inicialmente movido pelas distâncias.

DPM2. Brejo e Canabrava eram duas fazendas. Fazenda Canabrava era a fazenda mãe e os terrenos ligavam com Brejo, que era outra fazenda mãe, no riacho da canavieira. Não é que eram só duas fazendas. Eram duas fazendas-mãe. Dona da terra, o nome que dava. E as outra mais... mas já sendo naquele mesmo terreno. Mas se formava naquele tempo, diziam eles, era a Fazenda Brejo, Fazenda Canabrava, Fazenda Xiquexique, que ia de

encontro com a Serra da Natividade e a fazenda.. Pelo menos essas três fazendas se ligavam na Serra da Natividade.[...] Uma base de seis léguas [36 km] de Brejo para Canabrava (JEM).

O que dá para captar destas falas é que, antes, havia poucas fazendas, com amplas extensões, e isso determinava o sistema de posses. Estas fazendas não eram precisamente demarcadas e os parentes e agregados iam sendo incluídos neste sistema. Destas duas fazendas distantes uma da outra, citadas no depoimento anterior, em um sistema complicadíssimo de posses que se multiplicavam entre herdeiros e agregados e que foram passando de pai para filho e parente, os pequenos sítios e roças foram se multiplicando por ali, ampliando o volume populacional e das propriedades, e diminuindo as distâncias entre as moradias. Desta forma, o sistema de vida que ali se desenvolveu, movido a poucos recursos, permitiu que se estabelecessem condutas colaboracionistas de uns para com os outros. Uma destas formas era relativa à própria demarcação dos limites das propriedades.

DPM3. Antigamente o formal de partilha dizia como era o limite da propriedade, mas num dizia tudo. Só dizia que tinha posse na fazenda tal e na fazenda tal e qual era o tamanho em mirreis. Mas o sujeito sabia até onde ia a sua. Os vizinho sabia, porque sempre tinha um marco, um pé de pau, uma pedra, uma estrada, uma cerca antiga que a gente dizia “vai de lá até acolá; dali até ali naquele pé de imbuzeiro ou naquele riacho”. Todo mundo sabia. Às vez tinha confusão, como eu mesmo enfrentei confusão com vizinho, como você mesmo sabe... (JEM).

Era assim que se definiam os “espaços” de cada um. Evidentemente isso nunca era tão tranqüilo assim, mas constituía um sistema de cumplicidade que, em geral, funcionava e regulava possíveis desentendimentos. E quando estes se faziam inevitáveis, os mais velhos

eram chamados a ajudar a resolver os dilemas das demarcações, pois estes tinham uma memória mais segura sobre o “mapa” quase mental das posses. Quando isso ainda não era suficiente, recorria-se ao “juiz de paz”, na cidade, uma figura que geralmente ia ao lugar da discórdia, conciliava o conflito com ajuda de testemunhas e registrava o ocorrido e a decisão entre as partes para o cartório. Isso era coisa rara no início mas, à medida em que a população foi aumentando, ou quando iam chegando novos proprietários, que compravam terras, esses desentendimentos tendiam a ir aumentando e se agravando.

DPM4. [...] os outros ficavam se acumulando por aqui, por acolá, outros não acharam onde se acumular. Quem não tem, tem o direito mas não tem a terra, porque toda a área já tá ocupada. Ali tem fulano, um tem direito à terra, tem sicrano, tem direito, vão fazendo roça e ficou esse acúmulo. E depois tem a polêmica desse povo que chegaram depois [...], que compraram [...] propriedade [...] e quando faz uma compra, comprou a propriedade, com os diretos [...] o camarada não vai comprar só o que tá cercado, aí eles acham de enguiçar [...] porque aquela área [...] tinha que ser dividida [...] (JEM).

Estes conflitos, porém, são coisas mais recentes. No geral, a solidariedade constituía um princípio básico de regulação do sistema de vida ali desenvolvido. Esse sistema construiu formas de solidariedade em outros tantos aspectos. O cuidado do criatório, por exemplo, envolvia um sistema de códigos; uma complexa linguagem, como por exemplo, o sistema de sinais, aplicados às orelhas dos animais. É ainda costume cortar sistematicamente as orelhas com o que os moradores chamam de sinais. Esses sinais são cortes cujos formatos levam nomes que todos conhecem bem: canzil, taco, dente, forquilha, mourão, mozza, brinco...

Cada família tem uma associação destes cortes que coloca sempre em uma das orelhas do animal para identificar o tronco familiar ao qual este pertence. Na outra orelha, se faz uma combinação dos cortes (ou sinais) que definem a quem pertence o animal dentro do tronco familiar. Coisa parecida a isso é o desenvolvimento do sistema de código de identificação dos animais que leva o nome de *ferro*. Cada família – e geralmente as mais abastadas – tinha um formato de *ferro*, uma marca que identifica o tronco familiar como se fosse um brasão. Essa marca era esculpida em metal, moldada aos sopapos pelos velhos ferreiros (hoje praticamente extintos). Uma vez pronta para o uso é esquentada em fogo e aplicada no corpo do animal. Além da marca que identifica o tronco familiar, dentro de cada família ainda se podiam desenvolver outras marcas, para identificar os membros em particular.

Era (e ainda o é) com estes símbolos impressos no corpo do animal que todos sabiam a quem pertencia cada rês, vaca, cabra, jumento, cavalo ou porco. Os animais que desgarravam no mundo, onde quer que eles aparecessem, eram apreendidos, juntados e devolvidos para os seus donos. Caso o número de desgarrados fosse grande, realizavam-se festas de apartação, onde os moradores da região se reuniam na fazenda onde estavam recolhidos os desgarrados, identificavam e recolhiam para sua fazenda, sítio ou roça, os animais que lhe pertencessem. Este sistema tem que ver ainda com o sistema de sesmarias do passado, onde as marcas constituíam tradição e patrimônio das famílias, como está descrito abaixo.

Soltos no pasto, os animais se misturavam. Para que as rezes e demais animais fossem reconhecidos criou-se um sistema de marca que não deixava a dúvida no momento de sua identificação. Por esse sistema o animal recebia marcas de modo a permitir a identificação do curral ao qual pertencia, da fazenda e do proprietário. Assim, os animais pertencentes ao mesmo proprietário, independentemente da fazenda e do curral, recebiam em uma das partes do corpo, uma marca. Em outra parte recebia a marca da fazenda e em outra a marca do curral (Gonçalves, 1997: 33).

Esse sistema foi se modificando com o tempo, embora tenha mantido o princípio básico. Todos sabiam que um animal ferrado ou assinado na orelha tinha seu dono e por isso era respeitado, ainda que fugisse e permanecesse durante anos seguidos em terras estranhas. Além disso, outras formas de identificação mais sutis foram desenvolvidas, como é o caso dos *chocalhos* e das *peias*, que também facilitavam a identificação, pois além dos timbres dos chocalhos – reconhecíveis entre os moradores mais próximos, familiarizados com seus badalares – tanto estes (colocados nos pescoços dos animais), quanto as *peias* (colocadas nos pés dos animais para dificultar a mobilização), também recebiam as marcas dos proprietários.

Este sistema de solidariedade estabeleceu uma ética particular entre os habitantes daqueles ermos do sertão. Tanto que o roubo era uma prática imensamente censurada, desde os tempos do antigo sistema de sesmarias.

O roubo era quase impossível e totalmente inaceitável. Como as marcas eram conhecidas por todos, sua adulteração era impraticável e o controle exercido na hora da comercialização era grande. Os comerciantes de gado antes de comprar os animais verificavam as marcas e nunca aceitavam

gado cuja marca não correspondessem à propriedade do vendedor. Sabiam todos que o roubo era o maior crime que poderia ser cometido e prontamente reparado pela justiça do capitão-mor da área (Gonçalves, 1997: 33).

Este foi o sistema de vida e de hora que se foi estabelecendo entre os sertanejos. Este sistema tornou-se auto-regulado solidariamente entre os sertanejos. Mas a solidariedade não se restringia ao controle dos rebanhos e às apartações. Valia também para dar conta de serviços que exigiam a reunião de homens, como as destocas de roças e a construção de casas. Assim havia os mutirões ou os batalhões. E havia regras e lógicas bastante particulares, compartilhadas por todos.

DPM5. É. Tinha muito [serviço em mutirão, em comunhão]. Muita vez o serviço de roça, de plantação, de limpa, era difícil pagar um trabalhador. Combinava o grupo de oito ou dez, dependendo da comunidade, como bem no São Bento, na região que eu fui criado era desse jeito. Combinava: “tal dia nós vamos plantar a de fulano, a roça de fulano”. Entrava aquele batalhão, o dono da roça fazia despesa, matava um bodinho ou um porco. Fazia a despesa do almoço, janta e café e se juntava e faziam o serviço dele. Hoje, amanhã, já ia para a roça de outro, a semana, tudinho combinado. Quando era na destoca, do mesmo jeito, eu lembro que era desse jeito que a finada Vicência, a roça dela era situada de grama, ali no Riacho do São Pedro. Situada de grama, aí combinava para a roça dela ficar para o sábado, porque tinha o domingo para descansar, porque grama repuxava muito. Era difícil, a rocinha dela era pequena, mas o grupo de homem que plantava a roça grande, passava o dia para plantar a rocinha dela. Porque aquela grama é entranhada a raiz e tinha que meter a enxada, cortar e fazer assim meio terreiro para poder fazer a copa. Quando era na colheita do mesmo jeito, sempre combinava pra roça dela ser um dia de sábado, porque tinha o domingo pra descansar. E era assim que fazia o serviço, dificilmente, a não ser um senhor que não trabalhava na enxada é que botava o trabalhador pagando, mas a maioria era assim,

dia trocado, era um mutirão. Acontecia que quem tinha mais condições, às vezes ainda, em vez de pagar um dia seu que trabalhou a mim, pagava com dois, porque tinha mais condições, e assim se vivia. O dinheiro era menos e correspondia melhor (JEM).

Além do sistema de identificação e controle recíproco dos rebanhos, dos meios de compartilhar a destoca e o plantio das roças, as casas também eram feitas através de um mutirão particular chamado *taipa*. Isso porque a maioria das casas da região era feita de taipa, ou seja, eram casas cujas paredes eram armadas de madeira e preenchidas com barro amassado. Quando alguém ia se casar, decidia onde faria a sua casa (em geral nos terras onde tinha posse de família), retirava a madeira, fazia a armação das paredes e marcava o dia da taipa. Neste dia os vizinhos, parentes e amigos se juntavam para fazer a taipa da casa, ou seja, encher a armação das paredes com barro cru amassado. Enquanto os homens se dividiam em amassar o barro, servir aos *enchedores* e encher as paredes, as mulheres carregavam água para a preparação do barro. As crianças se divertiam entre uns e outros.

As taipas eram também encontros divertidos e animados, regados a comida, bebida, piadas, casos, música e dança, sendo em geral selado, no final, com um forró para pilar o chão da casa. É importante esclarecer que esse sistema não funcionava para os “ricos”, aqueles que moravam nas “casas brancas”, pois estes podiam pagar para construir casas bonitas, feitas de tijolo, rebocadas e caiadas (pintada com tinta branca, à base de cal) e, em geral, com alpendres.

O sistema de solidariedade mútua funcionava também na realização dos rituais das tradições, como é o caso da Roda de São Gonçalo. As pessoas faziam (e ainda fazem, com menos frequência), por diversas razões, muitas promessas para São Gonçalo. Entre estas razões estão os agradecimentos pela chuva ou pela cura de alguma doença, e o pagamento de promessas feitas por pessoas que já morreram. Essas promessas são pagas com a realização de rodas, que são uma espécie de dança em que homens e mulheres dançam em duas filas separadas, formando pares do mesmo sexo e, enquanto dançam, contam a São Gonçalo. Já existem os guias puxadores de Roda de São Gonçalo, que dominam os segredos e a matemática do número de rodas a serem pagas. Há também as mulheres que sabem cantar as rodas. Em geral são chamados, uns e outras, quando há alguma promessa a ser paga e comumente não recebem por este serviço. O pagador da promessa tem apenas que custear as despesas com a alimentação dos visitantes.

Todo esse sistema de solidariedade em variados aspectos, permitiu que estes homens e mulheres se estabelecessem nos ermos do sertão semi-árido sem contarem, na maioria das vezes, com a presença do dinheiro. E além desse sistema de solidariedade mútua, quase todos aprenderam a fabricar os utensílios básicos, necessários para dar conta da lida diária com a roça, sítio ou fazenda e seu criatório.

Segundo GONÇALVES (1997), desde o princípio, os utensílios domésticos eram feitos pelo próprio vaqueiro. Estes utensílios consistiam em uma “pele para forrar o chão para dormir, cabaça para guardar farinha, um pote, côco ou cuia para servir de prato, mesa

rústica, trempe de pedra, panela de barro, lança, cacete e alguns tinham rede” (p 30). Com o passar dos tempos se desenvolveram algumas habilidades artesanais, como curtidores de couro, sapateiros, costureiros e costureiras, louceiras e louceiros, parteiras, rezadores e rezadeiras, benzedores e benzedadeiras, guias de rodas de São Gonçalo, guias de Reisados, etc. Além disso tudo, as exigências “antigamente”, quando “o dinheiro era menos e correspondia melhor”, eram outras, como se pode ver no depoimento abaixo.

DPM6. Dava para viver disso [de criação e plantio] porque naquele tempo, meu filho, as coisa era mais fácil. No tempo da pobreza, as coisas eram mais fácil porque o sujeito matava um cabrito, como se chama o bode, e com o dinheiro da venda da pele fazia uma feira. Porque a feira daquele tempo era o feijão, a farinha o café cru e a rapadura. E lá um se acaso, que tinha mais caça, muita gente variava com caça, não vivia no açougue comprando carne; não tinha o bodinho para matar, às vezes comprava a quem tinha. Trocava às vezes até por serviço. O sujeito que não tivesse a roça, qualquer pedacinho de puleirinho de roça, as chuvas era mais constantes, o sujeito plantava uma abóbora, milho, feijão e maneirava muito a feira. Não é como hoje que você faz uma feira de duzentos reais e não vê um quilo de feijão e nem um quilo de farinha. É outras novidades: biscoito, bolacha e arroz – que naquele tempo só se usava na Semana Santa... E criava porco. Por muito pobre que pessoa era, naquele tempo, mas criava um porco, uma galinha e vendia um porco. Às vezes matava outro e assim passava, pegava uma caça, comia uma galinha, tinha mais barriga cheia do que hoje. A pessoa se comportava dois, três meses sem ganhar dinheiro, porque no dia que ganhava um tostão... (JEM).

Quando afirmamos que os tempos eram outros, isso está ligado, por exemplo à forma como estava dada a relação com o consumo, por exemplo, como se pode ver no caso da compra de roupas e nas práticas de improviso artesanal e caseiro de utensílios.

DPM7. *A roupa só comprava para assistir uma missa, de ano em ano. Era muito difícil, e a roupa do trabalho era uma, a de sair era outra. Era guardada, não era como hoje que o sujeito vai na loja, compra a roupa, veste na hora, amanhã precisa comprar outra, que já vestiu aquela. Improvisava um calçado caseiro, ajeitava mesmo em casa. Calçado, às vezes fazia até de couro cru. Fazia, pegava, cortava assim no jeito do dedo, furava na frente, furava atrás e botava correia, no sistema de hoje dessa sandália japonesa. Muita gente improvisava assim. Outro comprava um calçado para sair mais durava muitos anos, era difícil, saía, voltava logo, não usava direto. Muitas vezes a pessoa curtia [o couro], quando não curtia, ele próprio não curtia, mas tem o curtidor ali, pagava para aquela pessoa curtir, trocava por alguma coisa [...]. Havia sim [mais hábito de confeccionar coisas em casa], esse pessoal que eu tô falando [...], todos eles fazia cangaia, fazia cesto, fazia gamela, fazia caçua, de cipó, fazia... Que era de carregar rapadura, que é feito de cipó grosso, tecido, de caruá arrumava a rapadura, fazia bangüê, fazia... Para carregar lama nas cacimbas. Os serviços, naquele tempo, quase todo era manual (JEM).*

Estes aspectos aqui descritos definem um perfil de vida que, mesmo encravada nos ermos do sertão, era mais auto-suficiente e auto-regulada do que atualmente, como se pode inferir do depoimento anterior. Antes de o povoado surgir, este era o perfil da vida, estendida pelas fazendas, sítios e roças da região do São Bento. Mas o povoado já surge sustentado por novas demandas que se foram fazendo presentes no lugar. Estas novas demandas, no caso do São Bento, estão relacionadas ao comércio, ao consumo, mesmo que de forma ainda embrionária.

Antigamente (como dizem os moradores mais velhos do São Bento, e que equivale ao tempo deles, dos seus pais e avós ou da sua infância e juventude; ou ainda antes do surgimento do povoado), quando as pessoas precisavam comprar alguma coisa, em geral

precisavam ir até à cidade de Curaçá, na segunda-feira, que era o dia da feira na cidade. De vez em quando, os compradores que vinham à região para comprar boi ou feijão, milho ou algodão, traziam algumas mercadorias encomendas. Mas o comércio era fraco, tanto para venda quanto para a compra.

DPM8. O comércio era devagar, devagar assim: surgia às vezes compradores que ia comprar, procurava comprar na roça feijão, mas sempre a venda era pouca porque as pessoas preferiam se prevenir para comer e no futuro dá planta do ano vindouro. Muita gente guardava, enlatava [...], outros deixavam mesmo no paiol, mas a venda era pouca. O sujeito tinha os animais para dar, dava a porco e pouco vendia. A coisa que mais vendia era o criatório; quem tinha um rebanhozinho vendia, às vezes, uma criação [bode ou cabra], um gado também [boi, vaca], mas a produção de legume, a venda era pouca. De um certo tempo para cá apareceu, as pessoas saíam procurando no tempo da safra para comprar, que a safra aqui toda vida foi fraca, porque na nossa região só tinha safra no ano de muita chuva; e as no ano de muita chuva tinha também era muito prejuízo; porque às vezes a roça tava plantada e ela chegava e estragava, mas só era no baixio, que aí não se planta de chapada, só é no baixio, na vazante [...]. A venda sempre foi pouca; o comércio era fraco (JEM).

Além da entrada esporádica de compradores de animais e de produtos da agricultura de subsistência, algumas pessoas, no entanto, começaram a se aventurar em comercializar rebanhos que conduziam para vender em outros lugares. Era um trabalho difícil por que todo o trajeto de um lugar a outro era feito a pé e, dependendo da distância, levava vários dias para chegar ao destino final.

DPM9. *No dia vinte de junho de mil novecentos e quarenta e quatro eu casei e aí comecei tratar de negócio: comprar carneiro, comprar bode, comprar gado, e vendendo pra Juazeiro; foi quando chegou Paulo Afonso, vendia em Paulo Afonso, vendia em Alagoas, estado de Alagoas, Sergipe, tudo aquilo. Levava tudo a pé, nunca levei pra nenhum lugar desse de outro jeito... Só levava na perna. Era longe...Mais ou menos... xô vê, daí donde eu morava para Alagoas era oito dias de viagem. Levava rebanho de bode, de carneiro, de gado [boi]. Cheguei a levar até de duzentas e tanta, duzentos e cinquenta de vez, mas a base era de oitenta, cem, né? Mas de duzentos eu levei várias vezes, agora diluía... tinha os tangedor, os tocador... E tinha lugar de dormida, eu já tinha meus ponto certo. Viagem dura, uma vida perigosa, mas o homem se faz e o homem se destrói; fiz muita amizade por aí... Hoje que eu deixei... De mil novecentos e sessenta e pouco, eu deixei de ir essas viagem... Mas se chegar lá hoje, sou recebido do mesmo jeito... (EPM).*

Esta era a vida tocada a distâncias e sacrifícios. E quem viajava para levar rebanhos para negociar em outros lugares, sempre trazia, de volta, algumas ouras mercadorias encomendadas pelos vizinhos. E era assim, além dos próprios trânsitos que cada um fazia à cidade e dos parentes que iam e vinham de lugares mais distantes, como São Paulo, que utensílios mais sofisticados entravam na comunidade. Até então, porém, em geral o mundo de fora não parecia oferecer muita sedução.

DPM10. *Naquele tempo a coisa era difícil, né? Naquele tempo o pai num queria deixar o filho sair; e dava pra viver... Tinha uma cabra, uma vaca, né? E a gente comia, né? E se vivia (ESL).*

Mais tarde, um dos moradores, o Sr. Juvino Pereira, abriu uma venda em sua fazenda, para onde todos convergiam quando precisavam comprar farinha, açúcar, querosene para os candeeiros (lâmpioes pequenos usados para iluminar as casas), e outras mercadorias. Isso

foi desenvolvendo novos hábitos e os moradores foram se acostumando, com mais frequência e intensidade, ao uso de produtos comprados, ou seja, manufaturados, industrializados, como é o caso do açúcar (uma novidade que veio substituir a rapadura e o mel), o biscoito ou a vassoura “de fábrica”, por exemplo.

É neste afã que surge um processo mais agressivo que vai decorrer na criação do povoado do São Bento. Daí em diante aquele lugar não foi mais o mesmo. Essas novas demandas de “consumo” abriram a possibilidade de estabelecer na região uma feira, onde se pudesse comprar e vender sem ter que viajar longas distâncias ou esperar que o comprador ou o vendedor ambulante viesse até cada casa negociar.



Imagem 5. Uma roça plantada após as primeiras chuvas de abril.

III.2. A criação do povoado do São Bento

O Povoado do São Bento, está localizado à margem direita da Serra da Natividade, a 42 km da sede do município, Curaçá, no alto Sertão do Estado da Bahia, às margens do Riacho do Jaquinicó. A data considerada como de referência para a criação do povoado é 15 de setembro de 1974. O povoado surgiu de uma feira que se formara ao lado da único prédio escolar da região, situada nos terrenos da fazenda São Bento, de propriedade José de Souza, cuja professora era sua filha. Essa feira formou-se em 01 de Setembro de 1972. Era para ela que convergiam os comerciantes da cidade de Curaçá e de outras redondezas, que traziam as suas bancas e barracas, as armavam no descampado ao lado da escola e ali comercializavam seus produtos, nos dias de domingo.

Mas esta feira não deu certo por duas razões: a) porque quando chovia o riacho do Jaquinicó enchia e não dava passagem aos feirantes; b) porque o proprietário da fazenda São Bento, não satisfeito com a presença dos feirantes que ali se reuniam aos domingos, resolveu criar empecilhos à continuidade da feira em suas terras. É assim que lembram os moradores.

DPM11. Aqui, aqui neste povoado era tudo imatado. Só tinha mato aí. Ai começaram a feirinha lá pra... Pro outro lado; pro São Bento. De lá, os dono de lá num aceitaram fazer a rua lá, e mudaram pra cá pr'este lado.
(GSN)

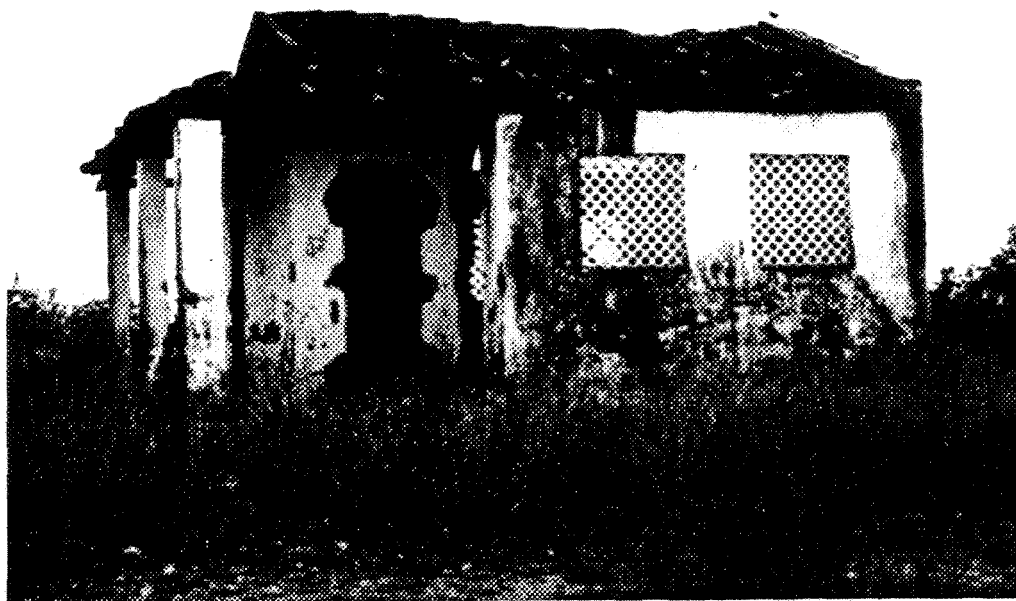


Imagem 6. Ruínas do prédio da escola onde, ao lado, se instalaram os primeiros feirantes.

Por conta da resistência do dono da fazenda e das dificuldades com o riacho, a feira passou a funcionar embaixo de um tamarineiro, em frente à casa grande da fazenda Bela Vista, de propriedade de Né Pereira, patriarca do tronco familiar dos Pereira. Em 1973, os proprietários da fazenda Bela Vista resolvem fazer a doação de terras para estabelecer definitivamente um local para a Feira do São Bento, como consta no depoimento a seguir:

DPM12. Em 1973, os proprietários da Fazenda Bela Vista, Juvino Pereira Cunha, Manoel Pereira Filho, Zilda Pereira Rego, Zulmira Pereira dos Santos e Antônio Pereira Cunha, resolvem fazer uma doação de 160 metros de terra para assim formar a "feira". Dai foi aberto com trator, um clarão na caatinga ao lado da estrada que dava para a cidade de Curaçá. Assim surgiu a famosa Feira do São Bento. Começam a armar latadas cobertas de

rama de parreira brava, uma latada grande que servia para mercado, nos arredores faziam latadas pequenas para servirem cafezinho... Quem não se lembra do cafezinho de tia Antonia? O almoço saboroso de Eulina de Eduardo Pereira Martins, e outros que ali vinham vender. A feira, mesmo em latada de rama de parreira brava, na época, era bem participada... Era o ponto de encontro das famílias. As mocinhas e os rapazinhos vinham para conversar, cantar, dançar e beber uma dosinha de pinga, ouvindo o som de uma viola ou radiola. Começaram a vir vendedores de vários lugares, como Anísia, Mica, Toinha de Dolfinho, Nenê de Valquíria, Manhinha de Zé Bala, Agostinho Soldado, Corata de Nenenzão, destacando o Sr. Joatan Nunes Franco, que foi o primeiro feirante a vender naquela região. Na época chegou ater um ônibus da Joalina, que fazia linha direto de Juazeiro para cá [...]. Já foi uma feira boa, que causava admiração aos outros distritos. (JAGL)



Imagem 7. Casa antiga da Fazenda Bela Vista, de Né Pereira.

A feira do São Bento foi um processo sem volta. O comércio se expandiu de forma espantosa. A cada domingo, uma multidão de pessoas se dirigia ao local da feira, para comprar, vender ou apenas se divertir.

DPM13. *Naquela época começou o povo fazendo os barraco de palha de.. De coisa de mato, tudo, como fizeram os barraquinho, e o mercado era um mercado de... Um barracão de palha, coberto de palha. (GSN)*

Coisas jamais vistas antes apareciam por ali. Vinha até uns vendedores de remédio à base banha tartaruga marinha, de baleia, de sucuri ou de jacaré e traziam cargos enormes de tartarugas marinhas, cobras enormes dentro de caixotes e megafones para anunciarem seus produtos. Na hora chamavam as pessoas e faziam demonstrações com as pomadas. Mercadorias e vendedores estranhos, carros, caminhões e ônibus eram as novidades de fora que invadia aquele território para desterritorializá-lo; para deixar estonteados os moradores dali, como aquelas coisas que o cigano Melquíades levava a Macondo e que deixavam revirado o juízo de José Arcadio Buendía².

DPM14. *Mas dava muita gente, tinha muita... Muito negociante. Veio gente desde... De longe; veio negociante de Riacho Seco, de Uauá... Tudo vinha negociar aqui... Tinha ônibus de Juazeiro... Até ônibus vinha pra fazer linha pra cá. Tinha coisa ai que nunca se viu. (GSN).*

² Vide referencia à obra *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel García Márquez, que inicia o Capítulo II.

A feira possibilitou a abertura de muitos bares – desde as latadas de palha de parreira brava – e assim abriu espaço para muita diversão, namoros, casamentos e muitas brigas motivadas pelo excesso de ingestão de bebida alcoólica, que ajudavam a acirrar velhos cismas e intrigas já havia entre famílias e entre uns e outros. A feira deu lugar ao povoado, mesmo assim. Aos poucos, algumas famílias, encantadas com a euforia do comércio dominical na feira, resolveram mudar-se de suas fazendas para o povoado, que cada vez mais foi se estabelecendo como núcleo habitacional.

DPM15. Em 1975, construíam as primeiras casas de tijolo de alvenaria, como as de Eduardo Pereira Martins, Serafin, o Tintinho de Rita, que era cabelereiro, Norberto Evangelista Almeida [...]. Foram as primeiras casas do povoado de São Bento. No ano de 1976, o Prefeito Theodomiro Mendes da Silva, fez o primeiro Mercado Municipal [de tijolo], a qual recebe o nome do nosso saudoso e inesquecível Né Pereira; mais tarde no ano de 1983, graças aos recursos próprios do Sr. Antônio Carlos Duarte, construía-se uma pequena Igreja [...], onde em 1984, festejava-se, pela primeira vez, os louvores a Deus e a São Sebastião, nosso querido e excelso padroeiro, preces e cantos e hinos nas nuvens espaçadas do céu sertanejo. No ano de 1986 construía-se o primeiro prédio escolar do povoado, que recebeu o nome de Liberato Félix Martins, uma homenagem à família Martins. No ano de 1987, em julho, chegava a usina da Luz a Motor, para iluminar as noites escuras daquela gente. Ainda na gestão do Prefeito Theodomiro, chegava ao Povoado do São Bento, água encanada e dois chafarizes, e um Radio Amador, que servia de comunicação com a sede e com os outros distritos. (JAGL)



Imagem 8. Vista parcial atual do povoado do São Bento

No início da década de 80 o povoado vivia os dias do seu apogeu. Nos dias de domingo, aquele quadrado cercado de casas e bares e com um mercado no centro, se enchia de gente; vendedores e compradores, paqueradores e bebedores; carros, burros, jumentos e cavalos; menino cachorro e galinha, transitavam uns entre outros. Às vezes pacificamente, às vezes com arruaças, brigas e arrelias; com facas, balas e garrafas deixando marcas de sangue e feridas morais que demoravam a cicatrizar, gerando nova arrelias.

Curiosa essa mistura de uma noção de progresso com aumento de tensões e desatinos violentos entre membros de uma mesma comunidade. Exploraremos esse aspecto um pouco mais adiante, sobretudo por que as abordagens desenvolvimentistas julgariam positivamente o crescimento do povoado e a dinamização dos seus ritmos de vida. Restaria

positivamente o crescimento do povoado e a dinamização dos seus ritmos de vida. Restaria perguntar sobre os desdobramentos ecológicos deste progresso não apenas na natureza, mas sobretudo na natureza humana.

III.3. A falência do povoado do São Bento

As demandas de urbanização do povoado e de melhoria das condições de vida foram se fazendo cada vez mais presentes – e paulatinamente também foram se agravando conflitos. Mas ao que tudo indicava, em pouco tempo o povoado de São Bento seria um núcleo urbano que faria inveja aos outros distritos e povoados mais antigos do município, pela sua desenvoltura de crescimento. Mas tal perspectiva não se consolidou. As novas demandas (e os novos conflitos), atendidas ou não (em geral em época de campanha política e sustentando práticas de clientelismo político), foram plantando no espírito de cada morador, novos desejos que lhes remetia cada vez mais à cidade de Curaçá. As expectativas de vida, abertas com o surgimento do povoado, não mais se satisfaziam nele. Aos poucos o movimento da feira foi se esgotando, as pessoas foram procurando cada vez mais a cidade, como se já não lhe bastassem as novidades que eram trazidas à feira aos domingos.

não ser os que vinham de fora, que tinha dia que era muito, né? Mas os daqui tudo montado em seus animal, depois foi caindo ói, foi caindo...(ZGCM)

No final dos anos oitenta o povoado já havia derruído. Parecia um lugar mal-assombrado. Casas desabitadas, bares e pontos de venda com pouca ou nenhuma frequência. O lugar não se parecia nem um pouco com aquele que abrigava uma multidão nos dias de feira, aos domingos.

DPM17. Bom, porque eu acho assim, que alguém que vendia, que era mais, tinha uma condiçãozinha, num deu mais pra vim pra cá, os outros foram se embora pra Curaçá, lá botaram suas, seus negocinhos; elas pra lá também, quem vinha de Serra da Canabrava, daí do Uauá, de tudo que é lugar, também começaram a vender pra lá, que as feira era melhor, aí deixaram de vim praqui pro São Bento, então acabou, e acabou mesmo. Tinha dia ai... dia de feira, você olhava, meu irmão, e era de dá dó; via um jumentinho, dois, amarrado ali. Uma coisa triste... pra você pensar, né... “quem já foi a feira de São Bento!”(ZGCM)

A explicação para esta falência do povoado, para os moradores, está ligada a dois motivos principais: a) a procura por trabalho e emprego em outros lugares, devido ao acirramento das condições de vida, por conta da seca; b) o fato de os pais começarem a se preocupar com a educação dos filhos e os levarem para a cidade para educa-los.

DPM18. Acabou porque o povo se arribarum tudo, uns pro projeto [de agricultura irrigada], outros pra Curaçá, botar filho na... Pra estudar em Curaçá, e aí foi diminuindo até que acabou mesmo. (GSN)

Eis aí alguns indícios de que não apenas a seca e a miséria alimentam o fluxo migratório. Novos desejos de integração, que cruzam os terrenos da educação formal, também podem ser os responsáveis por isso. O fato é que o surgimento do povoado marca a passagem de um período de maior isolamento e maior sentimento comunitário, para um período mais dado à comunicação com o “mundo de fora”, em que os sentimentos comunitários começam a ser abalados. A feira, e depois o povoado, foram processos mais radicais de desterritorialização e, conseqüentemente, de reterritorialização do lugar, das relações, das pessoas e coisas; do sistema de vida e de solidariedade mútua, na região do São Bento. Este processo, com a mesma velocidade com que se implantou e com que alterou os ritmos de vida, também se tornou obsoleto; tornou obsoleto o povoado e obsoletizou as formas de vida estabelecidas naquela região desde muito tempo.

De toda sorte algumas pessoas permaneceram ali. Aquelas que não foram tão afetadas, seja pelos apelos para ir buscar uma “vida melhor” em outros lugares, seja pelos apelos para buscar uma escolarização formal mais elevada para os seus filhos e para si próprios. E ali ficaram, vendo o tempo passar, as pessoas passarem, os carros passarem, vindo de e indo a outros lugares, empoeirando aquelas casas, algumas habitadas, outras vazias. “Uma tristeza”, como dizem, “quem já foi a feira do São Bento!”.

Ale desta falência da feira e a conseqüente tendência pela desabitação do povoado, as comunidades circunvizinhas também foram afetadas com o mesmo surto. Várias famílias se mudaram em busca de melhores condições de vida e em busca de escolas para seus filhos.

Rondando a vizinhança do povoado, o que percebemos é uma porção de fazendas, sítios e roças em ruína; as casas, aguadas e cercas em processo de deterioração pelo abandono. Eis, abaixo, algumas destas cenas.

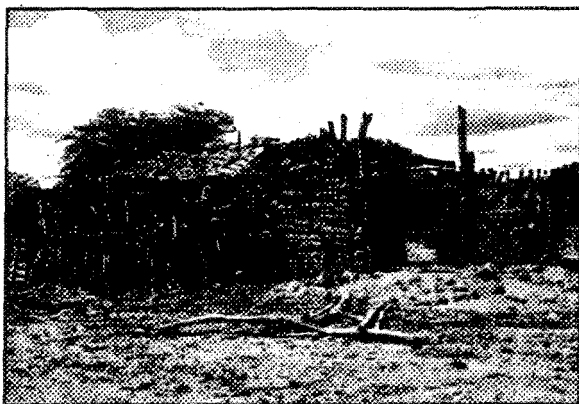


Imagem 9. Casa abandonada em ruínas



Imagem 10. Ruínas da Fazenda São Bento Velho, de José de Souza



Imagem 11. Ruínas da casa de Juvino Pereira e da antiga venda que antecedeu a feira do São Bento

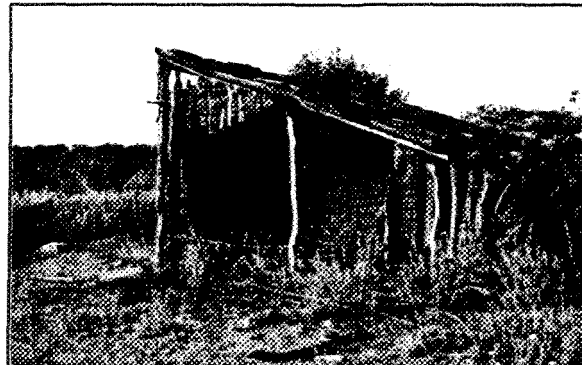


Imagem 12. Casa abandonada em ruínas

C A P Í T U L O I V

A EDUCAÇÃO, A REVITALIZAÇÃO DO POVOADO E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

“Não têm conta entre nós os pedagogos da prosperidade que, apegando-se a certas soluções onde, na melhor das hipóteses, se abrigam verdades parciais, transformam-nas em requisito obrigatório e único de todo o progresso. É bem característico, para citar um exemplo, o que ocorre com a miragem da alfabetização do povo”.

Sérgio Buarque de Holanda. *Raízes do Brasil*.

O povoado do São Bento, elemento de desterritorialização dos modos de vida da sua respectiva região, como já demonstramos, não sobreviveu a duas décadas sem que experimentasse o seu declínio. Seu apogeu sequer durou uma década completa. Iniciou-se em meados dos anos 70 e começou a minguar na metade dos anos 80. No início da segunda metade dos anos 90, porém, começou a recuperar-se sustentado agora não mais pelo comércio, mas noutros eventos que conjugam duas palavras consorciadas: *educação* e *desenvolvimento*. Não podemos dizer que a escola chegou no povoado neste período, pois

ela já se fazia presente por ali desde muito. Mas é evidente que há histórias diferentes desta escola que havia antes e daquela que chega a partir de 1997; diferente também é a conjugação, agora, dos dois termos.

IV.1. Memórias da Educação no São Bento

O processo histórico daquele pedaço de sertão revela que há em sua trajetória particular na experiência com a escola, três períodos muito visíveis, sobre a forma como os moradores se relacionavam com a educação e como a educação se relacionava à vida das pessoas e do lugar: a) um período anterior ao surgimento do alvoreço comercial que decorreu no surgimento do povoado; b) um período imediatamente posterior ao surgimento do povoado, que perpassa a sua fase de apogeu e declínio e se mantém até 1996; e c) o período recente, que se inicia em 1997.

No **primeiro período**, confundido no termo do “antigamente”, os moradores não chegaram a conhecer uma educação pública estatal, tomada como direito universal e inalienável do cidadão. Muito embora a educação seja um dos principais dispositivos da própria era moderna, naquele contexto ela é uma coisa muito recente. Sequer os moradores ouviram falar de sistema público de educação por muito tempo. Este período é marcado pela escassez dos serviços educacionais, mas isso não significa que não havia escolas.

Embora a educação escolar, ou seja, a alfabetização ou, em termos mais amplos, a escolarização, o letramento, não constituísse uma preocupação amplamente compartilhada pelos habitantes da região do São Bento, alguns pais se preocupavam em dar uma educação escolar elementar aos filhos, suficiente para garantir que se tornassem eleitores.

DPM19. Eu estudei, não sei se tinha oito... oito anos... parece que era oito anos, de oito a nove anos [...]. De primeiro, todo mundo era analfabeto, que não sabia escrever nome, nem nada. Tinha alguns que sabiam. Mas papai deixou... Papai não votava, mamãe não votava, não sabiam ler, mas a geração dele, do primeiro e do segundo casal, todos eles sabiam ler, assinar o nome, mas não conheciam uma escola pública, dessa forma de hoje. Naquele tempo aquele que tinha uma explicação, conhecia as letras, já ia passando. Mas papai queria deixar todo filho votando. Lembro que em 44, eu tive na escola de Pedrinho. Quer dizer, com 9 anos. Foram poucos dias. Depois eu achei... eu cheguei... eu achei cadernos com a escrita da escola aí eu comprei que eu queria aprender aquela letra. Saber desenhar aquela letra; comprei caderno de caligrafia. Aí me botaram uns dias, já no São Bento, na casa de Né Pereira. Foi poucos dias mas aprendi, fui aprendendo por mim. (JEM)

Mas, fora dali, a escola, sendo um dos principais dispositivos da era moderna, já é bastante disputada no campo dos discursos e das ortodoxias políticas e/ou religiosas. Desde a aurora do século XVI, com a Reforma religiosa, Lutero e Melancton defendiam a educação universal e pública, capaz de tornar cada pessoa apta a ler e interpretar por si mesma a Bíblia. Mais tarde a escola, já no séc. XVII, deixando de lado a fé e a religiosidade, as idéias iluministas ressaltaram a razão como o grande instrumento de apreensão e interpretação do mundo e, neste contexto do Iluminismo, a escola deveria ser leiga e livre, ficar ao encargo do Estado. Deveria ser obrigatória e gratuita. Daí em diante, o

próprio arquétipo da modernidade, sustentada no Iluminismo, sustentou-se nesta idéia de escola, que por sua vez se sustentava em quatro princípios burgueses: universalidade, gratuidade, leicidade, obrigatoriedade. (NUNES, 1994: 91-3).

A literatura educacional aponta que, desde que se colocou em curso entre nós brasileiros essa proposta moderna de matriz Iluminista, contra um modelo de sociedade tradicional, monárquica e em crise, se discute a importância da educação escolar sustentada naqueles quatro princípios burgueses e a sua vinculação com a idéia de desenvolvimento. Desde antigas discussões sobre problemas de integração nacional, de transformação das massas em povo, de conversão dos súditos em cidadão, a educação escolar é erigida como variável modernizadora, o que vai orientar as propostas de universalização da instrução primária na América Latina e no Brasil – embora essa universalização seja ainda hoje um desafio em contextos como o sertão semi-árido.

É assim que em muitos pontos do país, como é o caso da região do São Bento, as pessoas, alijadas do direito à educação formal, quando se viam afetadas pelo “discurso” da escolarização, procuravam suprir estas demandas a partir dos seus próprios esforços. Como em geral não havia escola, os pais que possuíam interesse e condições para educar os filhos, custeavam esse serviço, contratando professores que davam aula na própria casa ou na casa de alguém que resolvia sediar uma “escola”. É assim que os moradores, mais velhos, pais e mães dos alunos de hoje, falam de sua escolarização ou da ausência dela, uma escolarização.

DPM20. *Eu estudei só um pouquinho. ...Aprendi só o nome. Ler, só um pouquinho só. Sei lá, acho que faltou interesse [...]. Foi, que meus pais num botaram na escola, toda vida foi meio... O que aprendi foi depois de já maior, por mim mesmo que eu sempre fui com esse estudo [...]. Aí aprendi assinar o nome, soletrando aí... Assinar carta, assinar meu nome. Assinar carta, lá na escola mesmo eu num aprendi nada. (APG)*

DPM21. *Estudei uma coisinha, naquele tempo a coisa era difícil né? Filho num queria largar o pai, pra ir pra outra cidade, aquele negócio né? Vocês já chegaram já acharam mais desenvolvido que já foram tirar vocês pra Curaçá, vocês já, né? Desenvolveu né? Mas é que naquele tempo o pai num queria deixar o filho sair. Se virava aqui mesmo, né? [...] Estudei um pouquinho. É... uma continha [...]. Rapaz, eu estudei nas casas de família, uma professora aqui, outra ali, né? Passa dois, três mês ali, depois pára. (ESL)*

DPM22. *Eu não estudei não. Tive de ir um dia numa escola, eu estudando, na idade de uns dez pra onze ano, eu fui numa escola, o professor me deu, passou uma lição, quando foi tomar a lição, cobrindo as letra, aí eu fui procurar a letra do A, eu disse A, quando foi no C eu disse... no B, eu disse B, quando foi no C, aí eu num soube responder o C, aí voltei pra dizer do começo e disse ABC, aí quando eu disse ABC ele jogou o Abc pra lá, disse: "abasta. De burro abasta os que já tem aqui". Aí eu respondi pra ele: "se eu soubesse, num precisava mais ter vindo praqui... Mas eu sei pelo menos assinar meu nome; lê, leio uma carta aí, faço uma continha; conta de somar eu faço. Aprendi na minha cabeça mesmo; eu vendo os outro fazer... Assistindo... Fazendo ali. Eu fui olhando prali, fui, fui, até que aprendi. (GSN).*

DPM23. *Eu estudei, mas naquela época qualquer estudo servia. Eu estudei só até o terceiro ano. Mas leio e escrevo. (MPS)*

DPM24. *Eu estudei até o quarto ano. Naquele ano... naquele tempo num era série, né? Era quarto ano que chamavam. Aí depois acabou-se escola e aí, ói, num estudei mais. A escola era lá no Riacho Fundo de Macaro, depois terminou aula de lá, vim, estudei aí na Canabravinha mesmo, com seu Antônio Nascimento. Era numa escola, sim, numa casa, num sabe? É, que num tem prédio lá, num tinha nada, eles botavam ele numa casa e aí ele ensinava, e aí também só foi essa, num fui pra outra mais não. Ah, naquele tempo eu queria estudar mais. Porque aí servia até pra mim mais, quem sabe n'era? Fazer um futuro mais na frente. Mas naquele tempo era até tudo atrasado mesmo; estudava um ano, dois num estudava. Mas com quem eu morava também, era assim, num deixava a gente sair pra estudar num lugar, porque eles nunca deixaram mesmo. Aí deixei mesmo de estudar, só foi esse tempo mesmo. (ZGCM)*

DPM25. *Eu estudei. Sei ler, assinar o nome, ler uma carta. Num estudei mais, mais por causa das condições, porque você ou num tinha condição ou por que num tinha escola. Às vez tinha escola e o interesse era pouco. Mas num me arrependo não, porque as profissão que eu tenho dá pra viver. É porque aqui o lugar num ajuda, né? O estudo nun ajuda, pra quê serve nun lugar deste,, né? (VEM)*

DPM26. *Rapaz, eu andei na escola uma época, que eu num me lembro bem, que eu já era menino, quando era lá na Maria Preta, com Antônio Nascimento; nessa época era Antônio Nascimento na Maria Preta e seu Luis aqui nesse coleginho aí do São Bento. Aí, lá estudei, diz que passei seis anos estudando lá mesmo. Lá mesmo nunca saí do ABC. Quando eu cresci, aí volto; quando eu volto, voltava aquela mesma coisa, aí... É, aprendi coisa nenhuma; aí depois eu estudei, aí estudei quatro mês, com Cida, ali aqui no São Bento... Aí, depois, foi que eu comecei a fazer o nome, aí agora tá bom... Esse ano eu comecei a estudar aqui com a professora Tânia. Rapaz, só num tá bom mesmo porque parou esse ano, já tá com, com... Já começamos já, já quase no meio do ano, que demorou aí; agora começaram aí, trouxe uma professora pro horário da noite. A gente que vive do trabalho, tem que ser à*

noite, porque se a gente for estudar o dia, aí o cara vai viver de que, né?
(VEN)

Esta é a memória dos mais velhos. Além das dificuldades encontradas para ir à escola, ainda tinham que enfrentar os preconceitos que permeavam as relações, não meramente pedagógicas, mas sobretudo políticas, de poder. O professor era uma autoridade legitimada pelos pais e, mesmo quando se mostrava carrasco, ainda assim, era valorizado porque impunha um estilo.

DPM27. O professor que eu tive era carrasco e boa gente;, carrasco por que era duro, mas não maltratava os alunos. Agora tinha cuidado; ensinava na 1ª sala, se chegasse um visitante que tinha que falar com ele, ele mandava esperar na calçada, lá fora, ou na outra sala da casa; ninguém ia para a porta. Ele que saía, recebia aquela pessoa lá na calçada e levava lá pra dentro, passava na sala e não era pra ninguém atrapalhar o professor. Eu achava que era uma escola que dava um certo estilo, não sei porque também naquele tempo não era como no mundo de hoje que é uma ... As crianças de hoje são tudo decidida. Porque na época, o sujeito tinha mais respeito, tinha temor (JEM).

O esforço do estudo ainda tinha que ser dividido com as atividades na roça ou com a criação. Era hábito os meninos e meninas serem incluídos no trabalho da família desde cedo e de toda sorte era integradas nestas atividades que as crianças se educavam. E mesmo com as dificuldades que enfrentavam, as crianças desde “antigamente”, os velhos de hoje, que acham que a educação e as crianças de hoje são ambas diferentes, muitas vezes se viravam por si só, para aprender um pouco mais.

DPM28. *Eu, tinha ocasião que estudava até meio-dia e trabalhava à tarde. Tinha uma época que eu trabalhava até meio-dia e estudava depois. Só tinha um horário, só era um turno porque tinha as obrigações pra fazer na roça, no mato, a tal da criação. A gente vinha pra aí, passava uma semana, estudava na parte da manhã, na parte da tarde ia cuidar da criação. Mas lá em Pedrinho, quando eu estudei lá, só era um horário. Só era na parte da manhã, porque à tarde a gente ia atrás da criação no mato (JEM).*

E se perguntamos sobre a qualidade da educação que receberam, assumem que a educação “daquela época” era boa, ensinava. Alguns se arvoram até a corrigir as professoras de hoje.

DPM29. *Eu estudei um pouco, naquele tempo, escola particular, estudei pouco, aprendi as quatro operações. É, e sei ler. Era lá no interior, num tinha escola pública, era difícil naquele tempo. Quem pagava a escola era o pai, os pais. É, professor era bom. Estudei seis meses e saí com as quatro operações de conta, dividindo... Com dezesseis letra. É, e no terceiro ano, história do Brasil. Olhe... Fui criado em casa, num é? E aí, naquele tempo, ninguém ligava o saber, cê sabe disso, né? E aí, num estudei mais, mas num esqueci do que aprendi, quer dizer que depois eu, de um certo modo na política, eu peguei a desenvolver que eu escrevia uma história por aí, né? Estudei seis meses só. Hoje estudam dez anos e num aprende o que aprendi, e pego erro em escrita de professoras formada, tenho alcançado erro (EPM).*

Independente das avaliações que fazem os moradores do São Bento sobre a qualidade da escola que havia antes e aquela que hoje eles presenciavam, o fato é que as condições da escolarização eram precárias e escassas. Só aos poucos aquele sistema de preceptores, ou seja, de professores pagos pelos pais, que iam ensinar na casa da pessoa, foi cedendo lugar ao aparecimento de espaços mais parecidos com uma escola. Apenas em 1972 foi

construído o primeiro prédio escolar nos terrenos da Fazenda São Bento, onde ao seu lado surgiram os primeiros movimentos da feira. Uma escola sustentada pelas relações de poder, assentadas nos critérios do antigo coronelismo.

DMP30. O prédio da escola era aquele ali que você conhece, que já tava caindo e agora botaram abaixo. Quem foi professora ali era filha do véi [...] dono da fazenda Mas ali a lei era dura [...]. O véi [...] diz que ele aparecia lá pra botar medo nos menino... Era. Ele controlava tudo lá. Diz que até armado ele andava, com um revólver, e ia lá espiar os menino, vê quem tava bagunçando, dava uns pito, umas bronca, botava medo (JSM).

A escola que foi surgindo era marcada pelas relações de poder e, portanto, a depender dessas relações na vizinhança, nem todos se sentiam à vontade para mandar seus filhos para ela. O fato é que as motivações individuais levavam as pessoas e buscarem autonomamente a sua escolarização, seja porque tinham que custear o professor e o material que utilizavam, sejam porque, mesmo quando chegou a escola pública, servia a penas para – como se diz no São Bento – “desarnar”, ou sejam, fazer superar a dificuldade inicial de relação com a lógica do código escrito e com os mecanismos de leitura e de escrita. Depois disso se viravam, com o sentimento de grandeza que se ia desabrochando em quem ia aprendendo alguma coisa. Sentimentos que já iam, de certo modo, remetendo os desejos para outros horizontes – que nem sempre se realizavam.

DPM31. Eu não sei, eu quando eu vim estudar e quando eu vi que já tinha aprendido alguma coisa, aí eu me sentia grande, para algumas coisas, já me sentia alguma coisa. Comprava cartilha, aqueles livro de caligrafia, que eu queria aprender a desenhar aquela letra, que eu achava bonita. Aí chegou

de eu aprender mais, tomar conhecimento, ter oportunidade. Cheguei a escrever carta, fazer conta pra outras pessoas, cartas pra mandar pra São Paulo. Isso não empataava, não impedia da gente trabalhar na roça, de trabalhar com o criatório. Eu ia trabalhar recitando a tabuada. Mas eu já me sentia importante, que já tinha conhecimento, já conhecia as letras. Aí me chegou uma vontade de sair, aprender alguma coisa, estudar na cidade, aprender corte-costura, que eu tive muita vontade de trabalhar de alfaiate. Sempre fui muito interessado, quis comprar a máquina. Mas eu pensava: “eu aprendo, depois que eu aprender eu compro a máquina”. E estudar também, interessava em estudar e para não ficar parado, trabalhar e aprender mais as outras coisas (JEM).

Este foi o primeiro período da história da escolarização no São Bento em que o esforço de aprender era um tanto solitário em cada indivíduo. Aí se desenvolvia um pouco ou logo se esvaia em sua solidão.

Um **segundo período** é quando os moradores – e isso acontece mais a partir do surgimento da feira e conseqüentemente do povoado – começam a se interessar mais pelo estudo dos filhos. Este período, embora já se inicie antes da feira e do povoado, é mais característico a partir destes eventos, sobretudo desde a metade dos anos 80 até a metade dos anos 90. Este período já se insere em um momento em que os pais (aqueles primeiros escolarizados ou semi-escolarizados) começam a se interessar pela educação dos filhos. Este elemento, adicionado ao fato de que, diante dos reboiões provocados pelo surgimento do povoado, muitas pessoas já olhavam para outros horizontes, fez com que muitos saíssem para colocar os seus filhos na escola em outros lugares.

DPM32. *Teve muita gente aí que saiu pra botar os filho na escola. A pessoa pensava: “sou pobre, num tenho herança pra deixar pra filho, então vou botar eles pra estudar”. E como a escola daqui era acanhada... a pessoa chegava no quarto ano e nun tinha mais pra onde ir. Aí saia mesmo, ia pra rua [Curaçá] botar os menino na escola (ESL).*

Neste período, já a partir da década de 70 – e antes mesmo de o povoado ter presenciado um surto migratório justificado pela busca de escola e melhora das condições de vida, e acentuado com a falência da feira – começam a se instalar muitas escolas na região do São Bento. Estas escolas, no entanto, eram em geral o que DAVIS e GATTI (1993) chamam de “escolas rurais isoladas”, ou seja, escolas unidocentes, que funcionavam na casa da professora, esta geralmente sem formação adequada, e que funcionavam de forma multisseriada.

No ano de 1996, um diagnóstico realizado por um projeto da Universidade do Estado da Bahia¹ na região, detectou ali uma realidade educacional ainda com a incidência de muitas “escolas rurais isoladas”, unidocentes e multisseriadas, funcionando em casas de professoras leigas. Uma das professoras havia estudado somente até a 4ª série e estava dando aulas para alunos de 1ª a 4ª séries. A maior parte destas professoras (eram todas mulheres) ganhava salários abaixo do mínimo, chegando a existir salário de até R\$ 22,00 (vinte e dois reais), quando o salário mínimo da época era R\$ 100,00 (Cem reais)².

¹ Refiro-me ao Projeto de Capacitação e Acompanhamento de Professoras Rurais da Área de Conservação da Ararinha Azul.

² Vide Relatório Final e Inventário do Projeto Capacitação e Acompanhamento de Professoras Rurais da Área de Conservação da Ararinha Azul.

É claro que este problema de desvalorização da educação e dos seus profissionais não é exclusividade do Nordeste, da sua parte semi-árida e menos ainda do município de Curaçá ou do São Bento. Dados do INEP com base no ano de 1997 revelam que existiam, naquele ano, no ensino básico, 1,6 milhão de professores. Destes, nada menos que 114 mil (7% do total) eram leigos, sem qualificação profissional mínima, ou seja, sem formação média em magistério, nas tradicionais Escolas Normais. Em relação aos salários, quase 10%, aproximadamente 160 mil, ganhavam menos que o salário-mínimo e cerca de 451 mil (28,2%), ganhavam até R\$ 250,00³.

Esta é uma realidade mais ampla mas que também circunscreve a realidade do povoado do São Bento e de suas escolas, especialmente até 1996. Pesquisas realizadas para o Projeto Áridas permitiram concluir que, em 1994, no Nordeste rural, o salário médio de um professor correspondia a apenas 20% da média nacional, 11% dos salários eram de R\$ 20,00 ou menos por mês, e 17%, de menos de 30,00 por mês⁴.

Com esta realidade social e educativa, os resultados não poderiam ser outros senão a manutenção de altas taxas de repetência e de reprovação e apesar da melhoria significativa, durante os últimos quinze anos, estados como a Bahia e Ceará ainda exibiam, na metade dos anos 90, taxas de repetência para a 1ª série, superiores a 50%. E segundo avaliação de

³ Idem.

⁴ PPO – Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais. *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste* - Brasília: Projeto Nordeste/Banco Mundial/UNICEF, 1997, p. 45.

matemática, realizada pelo SAEB em 1995, apenas 51% das crianças que terminam a 4ª série, no Nordeste, podem resolver problemas concretos, somar frações com o mesmo denominador e identificar a representação gráfica de frações simples. Resultados semelhantes foram encontrados em Língua Portuguesa. Apenas 58% dos alunos da 4ª série, no Nordeste, nesta avaliação feita em meados dos anos 90, eram capazes de ler textos simples, fazer interpretação literal de texto e identificar a idéia principal, contra a média 68% no Brasil⁵.

Estes indicadores, evidentemente, estão ligados à condição das escolas e das políticas públicas de educação de uma forma geral. Na região do São Bento, até 1996, as escolas que existiam eram isoladas e funcionavam nas condições já descritas. Eis porque muitos pais se arriscavam a sair para colocar os filhos em escolas da cidade, que julgavam mais qualificadas. São estas as condições que caracterizam um segundo período de escolarização dos habitantes do São Bento.

Um **terceiro período** no campo da escolarização se inicia em 1997 no São Bento e, como já dissemos, agora suportado por um discurso que re-une *educação e desenvolvimento sustentável*. Neste ano, contando o município com uma nova administração e apoiado em novos aparatos legais em âmbito nacional, como é o caso da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada através da Lei nº 9394, de 1996, e da Lei nº 9424, também de 1996, que cria o Fundo Nacional de

⁵ PPO. Op. Cit., 1997, p. 24-5.

Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), e além disso contando com parcerias importantes como a do UNICEF e da Fundação Abrinq, a Prefeitura Municipal inicia uma expansão da educação no município, que vai interferir, particularmente, na realidade do povoado do São Bento.

No povoado a Prefeitura reativou a Escola Liberato Félix Martins, para o ensino de 1ª a 4ª séries, substituiu professoras leigas por outros/as com formação pelo menos em nível médio, e levou também o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, uma novidade até então não experimentada pela população do povoado. Em lugar das escolinhas isoladas nas fazendas da região, a prefeitura centralizou a escola no povoado e garantiu transporte escolar para conduzir os alunos das fazendas, sítios e roças, para estudar no povoado. Muitas pessoas que ainda não tinham se infestado com os desejos de escolarização, passaram a ter interesse em educar os filhos; alguns que já pretendiam sair para levar os filhos para a escola em outros lugares, permaneceram ali, já que agora poderiam estudar sem ter que sair. Outros que já haviam mandado os filhos para a cidade, os trouxeram de volta.

DAA1. Eu, na terceira série parei. Nós terminamos o ano só que faltava professor... perdia muita aula, o professor num ia pra sala, aí ninguém passou nesse ano, aí quando terminei a quarta série aí fiquei um ano sem estudar, que era pra já tá no segundo grau agora. Em noventa e nove, fui estudar em Curaçá, estudei só a quinta série e voltei novamente. Porque eu num gosto de morar nas casa assim, era de meu irmão, só que aí quando começou a escola em São Bento, colégio, aí eu voltei pra estudar no São Bento, ficar com meus pais... Eu preferi tá aqui com meus pais e estudando ao mesmo tempo (SLS).

Estas iniciativas criaram novamente uma sensação de revitalização do povoado. Diariamente alunos vem e vão de todas as fazendas, sítios e roças. Carros da própria comunidade foram alugados para este serviço de transporte dos alunos e professores; novos serviços se abriram, como os de motorista, borracheiro, merendeira, etc. Alguns bares e vendas voltaram a funcionar, especialmente nos horários da escola.

O povoado voltou a ser movimentado, sobretudo à noite, quando vem o maior número de alunos, os que estudam da 5ª à 8ª série. O ambiente que se forma à noite no povoado é sobretudo de encontros animados entre alunos e alunas. Há novamente um mundo desejado que ali se aproxima. Um mundo de luzes (curiosamente), fora da escuridão das roças (já que o povoado continua iluminado através de um velho gerador a diesel). Este é o ponto das contradições entre a noção de desenvolvimento como progresso iluminado e o que isso gera ou suplanta.

O fato é que com a chegada da escola de forma mais efetiva e, sobretudo com o curso de 5ª a 8ª séries, o São Bento mudou novamente. O grande problema é que esta educação, agora levada ao São Bento, de formas diferentes daquelas plasmadas nos discursos iluministas dos séculos XVII e XVIII (mas, talvez, não muito), também funde *educação* e *desenvolvimento*. Este é o ponto.

IV.2. O Casamento entre Educação e Desenvolvimento

Como já sinalizamos antes, o casamento entre educação e desenvolvimento (ou simplesmente entre educação e progresso), não é uma novidade entre nós. Não apenas entre nós brasileiros, ou Nordestinos: entre nós ocidentais ou ocidentalizados, como são todos os povos da América Latina. De sorte que, em termos gerais,

os estudos sobre educação e desenvolvimento na América Latina – embora com outra denominação, é claro – são bem mais antigos do que à primeira vista se pode supor, inclusive se antecipam não poucas vezes aos efetuados em alguns países centrais (WEINBERG, 1984: 20).

Na verdade, de acordo com HABERMAS (in REIGOTA, 1995: 32), os três pilares que inauguram a Modernidade (não só na Europa, mas mesmo tardiamente entre nós), foram *a formação das identidades nacionais, as formas de vida urbanas e a instrução pública*. É por isso que em fins do século XIX se dissemina por todo o continente Latino-americano a idéia de que “*a educação é a locomotiva do progresso*” (SAVIANI, 1984: 10), e que assim continua a ser durante todo o século XX.

No Brasil, no início do século XX, essa perspectiva era visível bastante recorrente nos discursos que vinculavam educação e desenvolvimento, e que viam a desescolarização, a ignorância, como uma doença. Não somente uma doença, mas como a doença responsável pelo atraso do país e por todas as outras doenças. Essa perspectiva era bem característica do

“entusiasmo pela educação”⁶, bastante acentuado nos idos anos 20, do século XX no Brasil.

Um médico, Miguel Couto, por exemplo, incumbiu-se de fazer as devidas relações:

[ignorância é] não somente uma doença, mas a pior de todas, porque a todas conduz; e quando se instala endemicamente, como na nossa terra, assume proporções de verdadeira calamidade pública. É ela que reduz nosso homem a meio homem, a um quarto de homem, e a nossa população à metade ou quarto da realidade; ela e só ela, é a responsável pelo relativo atraso de nossa Pátria, que não pode sofrer o confronto com as outras. (in PAIVA, 1987: 28).

É esta a vinculação tradicional entre educação escolar e desenvolvimento: salvar de uma doença chamada ignorância. Mas embora os discursos apontem essa preocupação com a doença da ignorância, a preocupação com a educação do povo só começa mesmo a ser valorizada como processo sistemático, quando a revolução industrial – e sua repercussão tardia no Brasil – começa a exigir o domínio das técnicas de leitura e escrita, por parte de um número maior de pessoas que precisava ser incorporado como força produtiva, e “tornou-se ainda mais importante quando o desenvolvimento do capitalismo permitiu perceber-la como um importante instrumento de ascensão social” (PAIVA, 1987: 26).

⁶ PAIVA (1987), classifica os movimentos e tendências vinculadas à educação existentes no Brasil, sobretudo na primeira metade do século XX, em três tipos: o “entusiasmo pela educação”, cuja abordagem tende mais a se referir aos aspectos exógenos, externos, da educação (a exemplo de sua relação com o desenvolvimento), o “otimismo pedagógico”, cuja preocupação é a dimensão endógena, interna, dos processos de ensino-aprendizagem (a exemplo da experiência da Escola Nova), e o “realismo em educação”, onde as abordagens interna e externa tendem a se aproximar, sobretudo para assumir a educação como ato político, que tanto exige mecanismos internos de organização, quando deve se vincular às questões sociais e políticas que perpassam a sociedade como um todo (a exemplo da experiência do educador Paulo Freire e da sua Educação Libertadora).

Assim, mesmo que certos discursos pareçam indicar uma clemência e uma urgência com relação ao problema da ignorância, isso não gerou medidas eficazes, resultando na permanência dos altos índices de analfabetismo até às portas do século XXI, como já indicamos antes.

A preocupação com a educação das massas e a sua relação com o desenvolvimento, sempre se situou no terreno das questões econômicas, das exigências da economia capitalista e das carências sociais por ela mesma geradas. É exatamente nesta perspectiva que se organizam no Brasil, durante o fim da primeira metade e o início da segunda metade do século XX, uma série de campanhas de “alfabetização”, a exemplo da “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos” (CEAA), da “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo” (CNEA), da “Campanha Nacional de Educação Rural” (CNER), da “Campanha de Educação Popular” (CEPLAR), do “Movimento Brasileiro de Alfabetização” (MOBRAL), da “Mobilização Cívica Contra o Analfabetismo” (MOCCA), da “Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo” (MNCA), do “Plano Nacional de Alfabetização” (PNA), e muitas outras ações de caráter idêntico, ocorridas especialmente entre 1946 e 1964 – quando então se dá todo um retrocesso imposto pelo Regime Militar, que se instala e permanece no poder durante os 20 anos mais cruéis da história brasileira.

E toda esta mobilização contou com recursos decorrentes de acordos com países ricos, como os EUA. No entanto, ou não se estendeu devidamente para todo o país, ou ficou restrito ao plano da educação “para-escolar”, restrito a campanhas pontuais, sem

lograr a minimização dos altos índices de “ignorância” do país, em especial nos sertões semi-áridos.

Essa euforia não chegou a ampliar as vagas nas escolas, a ampliar a rede de escolas públicas e instituir, de fato, um Sistema Nacional de Educação, mesmo sendo ela suportada pelo discurso da “educação como alavanca para o progresso”. São estes fragmentos da história da educação brasileira que explicam não somente os traços da trajetória da educação da região do São Bento, mas explicam do mesmo modo, a vinculação atual da educação com o desenvolvimento no contexto aqui tratado.

De toda sorte, os discursos atuais re-nomeiam um dos termos do par: agora é desenvolvimento sustentável. Este terno parece encerrar uma *deixis discursiva* (MAINGUENEAU, 1997), mas sobretudo está engendrado em um regime que filia falas e as autoriza e legitima. Impossível alguém que deseja merecer razoável destaque e consideração, sobretudo na política, não se posicionar do lado do *desenvolvimento sustentável*. Virou palavra de ordem, distintivo, selo de qualidade dos discursos. Mas em Curaçá (e, evidentemente, no São Bento), o desenvolvimento sustentável está associado a uma outra palavra: “convivência com o semi-árido”.

Embora o governo municipal tenha adotado outras iniciativas filiadas ao conceito de desenvolvimento sustentável, como a implantação (ainda que meramente em tese; houve lançamento, pelo menos) da Agenda 21, a idéia de “convivência com o semi-árido” é a base

do trabalho de uma ONG de Juazeiro (BA), o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), que há mais de 10 anos atua na educação informal com pequenos agricultores da região e que, em 1997, estabeleceu uma parceria com a Prefeitura Municipal de Curaçá e com o UNICEF para levar um pouco de sua experiência para o sistema de ensino do município. Desde aí, o desenvolvimento sustentável no contexto do município adota a perspectiva teórico-prática da “convivência com o semi-árido”; e a educação, a perspectiva da “educação para a convivência com o semi-árido”.

Para o IRPAA, a idéia de “convivência com o semi-árido” considera a particularidade climática e as condições de estabelecer um sistema de vida e de produção, assentada em meios adequados.

A região de Curaçá (e do São Bento, portanto), localiza-se bem no epicentro, tanto alta evaporação, quanto da baixa precipitação (como se pode ver nas imagens da página 59), resultando em incidências mais freqüentes de estiagens longas e arrasadoras. Isso dá mais ênfase às posições do IRPAA. E diante disso, suas posições eram de que as pessoas precisam entender essa particularidade; entender o ciclo das chuvas e das estiagens; entender as qualidades dos solos; adotar tecnologias de captação e armazenamento da água; escolher espécimes vegetais e animais que sejam mais resistentes ao clima e, assim, otimizar as condições de vida. A cisterna e o caxio e a barragem subterrânea são as tecnologias privilegiadas, para o aproveitamento da água das chuvas. A cisterna mais especificamente para a garantia da “água da família”.

O trato com a terra prevê que se adotem meios mais adequados, como por exemplo a curva de nível, que propicia a colheita da água *in situ*, no pé da planta. Quanto às espécies, o IRPAA recomenda a substituição, entre os vegetais, de tipos mais frágeis, como o milho, pelo milheto ou o sorgo; entre os animais, a priorização do bode ao invés do boi. E ainda ensina a fazer e recomenda o uso de filtros caseiros, feitos com carvão vegetal, para ajudar na purificação da água. Da mesma forma, incluía entre as preocupações questões relacionadas com a preservação da fauna e da flora.

DGP1. *Todas as populações do mundo aprenderam a conviver com a natureza. As populações das regiões frias, por exemplo, onde há neve, aprenderam a produzir na época propícia e fazer reservas para as épocas frias. A lógica não é a do combate, como aqui no semi-árido as políticas do governo fizeram, o combate à seca. A lógica é a da convivência, de compreender a natureza e aprender conviver com ela, tirando dela o melhor proveito, entendendo que é viável viver e viver bem aqui. As pessoas só precisam saber as formas corretas para fazer isso. E a escola é o espaço para que as crianças, desde cedo, vão aprendendo essas coisas, aprendendo uma outra cultura que é a da convivência com o semi-árido e não a da destruição, do combate... (CF).*

Foi nesse tom que o IRPAA, juntamente com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), organizaram e deram cursos para o professorado municipal de Curaçá, entre 1997 e 1998. A idéia era fazer com que a escola se vinculasse mais radicalmente aos esforços pela melhoria das condições de vida do homem do campo semi-árido do município. As professoras do São Bento, filhas de lá e moradoras lá, participaram de todas as etapas dos cursos. Quando a experiência virou mídia, algumas destas professoras passaram a aparecer

em programas da televisão, explicando como era que dava suas aulas, levando seus alunos para a caatinga, explicando como funcionava esse ecossistema, explicando os poderes curativos das plantas da caatinga; dando explicações sobre a necessidade de cuidar do meio ambiente, da fauna e da flora, etc.

DPP1. Na minha sala de aula, aqui no São Bento, eu tento fazer o possível, o presente maior que eu tenho no mundo é meus alunos e que eles possam compreender partindo da realidade deles que a gente chega a um conhecimento de modo geral. É porque eu vejo assim que já ajudou a gente, e a gente já com os alunos que chega na sala de aula, dizendo assim: “professora, ontem eu fui para o mato, mas quando cheguei no mato só peguei três tatu, era fêmea, estavam prenha, soltei todas três. Então isso já foi modificação que a escola deu para esse aluno que ele pode está transmitindo aos pais, aos colegas deles e que é uma coisa gratificante para a gente. Como o aluno chegar e dizer: “Professora, porque sou obrigado a tirar casca de angico, porque não tenho outro meio de sobrevivência, mas sei que para a natureza não estou fazendo uma coisa correta”. Eu acho que isso já é uma contribuição que a gente está dando para essa localidade para as famílias. Minhas aulas são assim, porque tanto eu trabalho com o livro didático como eu trabalho com a realidade do aluno. Quando eu chego na sala, às vezes tem aluno que traz um fato e aquilo se torna necessário para trabalhar em uma daquelas questão, e trabalho com dinâmicas porque sei que essa minha turma, são turmas que chega cansada, não dá para partir logo para o conteúdo sério, tem vezes que eu faço até relaxamento, tentar procurar uma maneira deles brincar para depois voltar os conteúdos, e assim eu vou levando. Sei das dificuldades que passei, alguma coisa eu vou deixar na turma. Sei que já mudou muita coisa, com estes cursos, estas orientações que a gente tem recebido (MP).

Este trabalho, aos poucos, a partir de seus próprios conflitos e críticas internas, foi ampliando o raio de preocupações e andou na direção da constituição de uma proposta

político-pedagógica para as escolas municipais de Curaçá, pensada como um instrumento que pudesse orientar uma reflexão mais abrangente sobre os problemas e como a escola poderia contribuir na sua solução. Esta proposta foi constituída de cinco eixos curriculares, para amparar o trabalho interdisciplinar dos/as professores/as. Estes eixos, segundo o texto da proposta Político-Pedagógica (MARTINS & LIMA, 2001:26-7), consistem no seguinte:

- 1) **A Natureza** – entendida como estrato natural da ocorrência da vida e, em particular, como o meio ambiente onde ocorre o desenvolvimento de diferenciadas manifestações de vida;
- 2) **O Trabalho** – entendido como processo através do qual o homem transforma a natureza, ao mesmo tempo em que reconstrói, continuamente, a si mesmo e a realidade histórico-social que integra;
- 3) **O Conhecimento** – tomando o processo de construção coletiva, histórico-social da relação homem-natureza-homem, mediada pelo trabalho;
- 4) **A História da Humanidade** – entendida como um processo de transformação que envolve desde dimensões filogenéticas e sócio-culturais, até econômicas e políticas, e que inclui tanto a relação com a natureza, quanto os mecanismos de produção da humanidade, que mediam, ambos, trabalho e conhecimento.
- 5) **As Subjetividades Humanas** – compreendida enquanto instâncias onde se produzem, no cruzamento entre as outras diversas instâncias da vida, domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo.

Para cada um destes eixos a proposta político-pedagógica, em lugar de uma perspectiva universalista e descomprometida com os contextos em que se realiza, propõe a adoção, no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, dos elementos mais particulares do contexto semi-árido. Assim sendo, o eixo da *natureza* supõe que os conhecimentos relativos à natureza climática e à biodiversidade do semi-árido sejam, elementos de constituição de conhecimento curricular.

O eixo do *trabalho* supõe que tanto a vitalidade do trabalho como elemento constituidor da humanidade, na medida em que, através dele o ser humano atará a natureza e produz cultura, bem como as circunstâncias das relações de trabalho, que também geram desigualdade e opressão no semi-árido, sejam assumidas pela escola. Nestes dois primeiros eixos, mais enfaticamente, entram os elementos mais centrais do conceito de “convivência com o semi-árido”, uma vez que discutem as qualidades particulares do meio ambiente semi-árido e as formas mais adequadas de intervenção para produzir melhores e sustentáveis condições de vida.

O eixo do *conhecimento* supõe que a escola trabalhe não apenas dos conhecimentos tidos como “científicos”, como válidos e legítimos, sejam instrumentos de formação escolar, mas também aqueles saberes periféricos, como os saberes informais formulados e utilizados pelos sertanejos, também componham uma preocupação da escola, seja contribuindo na sua pesquisa e sistematização, seja fazendo que circulem no ambiente escolar, de forma menos marginal.

O eixo da *história da humanidade* propõe que história particular dos sertões seja colocada no centro da cena pedagógica, com os necessários vínculos com as categorias históricas convencionais, como por exemplo, a relação entre feudalismo e as formas de poder político e econômico que se desenvolveu nos sertões com as sesmarias e os currais de gado, e que produziram o que se conhece no sertão como coronelismo.

O eixo das *subjetividades humanas* oferecem outros ingredientes para a discussão do *desenvolvimento sustentáveis*, uma vez que inserem no âmbito deste conceito a questão da *degradação humana*. Insiste o texto da proposta, neste eixo, que não basta garantir desenvolvimento econômico, com prudência ecológica e equidade social, se os impactos deste processo de desenvolvimento não leva em conta as subjetividades, ou seja, os impactos em termos de forma de sentir e de desejar. Desta forma este eixo questiona os produtos culturais que a mídia distribui e que invadem as práticas escolares, e sugere que o ambiente pedagógico deve constituir-se também para produzir alteridades inteligentes e criativas, para produzir um *modo* e não apenas para ficar refém da *moda*.

Enquanto que os quatro primeiros eixos decorrem de uma discussão sobre currículo e educação ambiental desenvolvida pela professora Terezinha Fróes Burnham, da UFBA (BURNHAM, 1993), o quinto eixo, vai buscar no francês Félix Guattari, em *As Três Ecologias* (GUATTARI, 1990), as contribuições mais fundamentais. De toda sorte a proposta recebeu recomendações muito valiosas de membros do Unicef, da Fundação Abrinq e de muitos educadores e “agentes de desenvolvimento da educação”.

Paralelo a isso, a Prefeitura Municipal fez um outro serviços: trabalhou no sentido de acabar com as escolas multisseriadas, isoladas, unidocentes e baseadas no trabalho leigo, nucleando estas pequenas escolas na sede do povoado, contratando professores/as com maior qualificação, transferindo as antigas professoras para outras funções dentro da escola, para fazer trabalhos de preparação da merenda, de secretaria, etc., e garantindo o transporte escolar para que os alunos se deslocassem de suas fazendas, sítios e roças para estudar no povoado.

Hoje são apenas três escolas: a Escola da Ararinha (página seguinte), no sítio Pau de Colher – a que se mantém mais coerente com as propostas da convivência com o semi-árido – onde trabalha a professora Lídia. A Escola Cornélio Barbosa, na fazenda Barra do Brejo, onde trabalha o professor Antônio Belarmino (próxima página) e a Escola Liberato Félix Martins (página atual), na sede do povoado.

As duas primeiras escolas são agora as únicas unidocentes, multisseriadas e que ainda trabalham com professor sem a devida formação, como é o caso do Sr. Antonio Belarmino, da escola Cornélio Barbosa, que não tem nem formação em nível médio e estava fazendo o curso “Proformação” para fazer a equivalência de estudos. Estas escolas, no enatnto só atendem da 1ª à 4ª séries.

A escola Liberato Félix Martins, no entanto, agora reúne vários professores e atende a todas as séries do Ensino Fundamental. Na verdade funciona em vários espaços – já que

seu prédio não suporta nem o número de alunos, nem o número de professores – incluindo o espaço do mercado municipal e outros como casas e espaços onde já funcionaram bares que estão agora desativados.

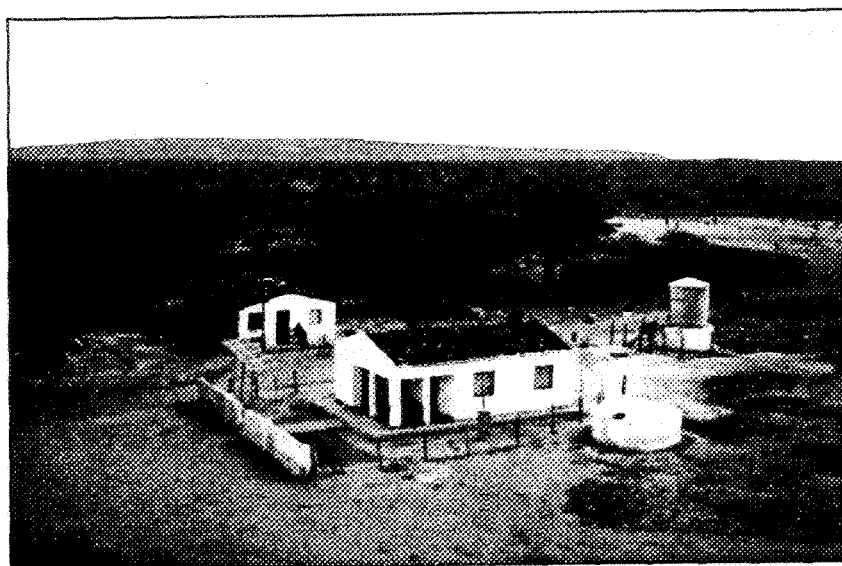


Imagem 13. Escola Liberato Félix Martins, no São Bento

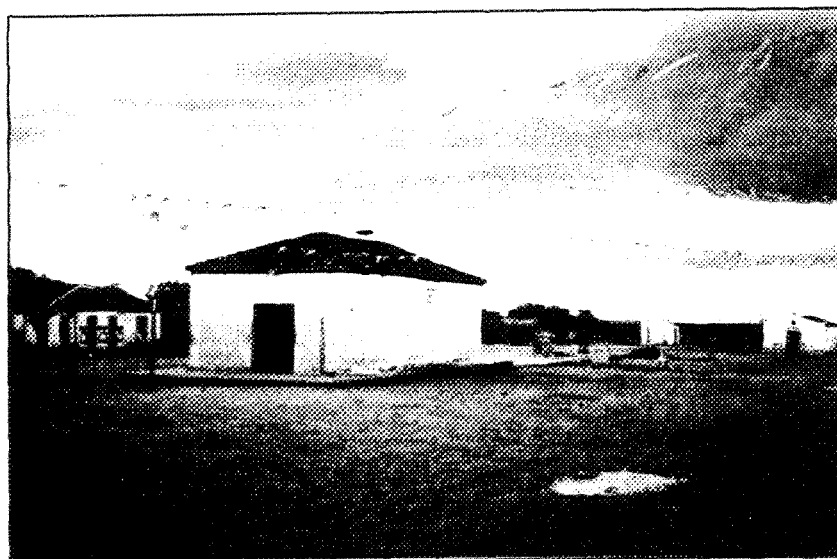


Imagem 14. Mercado Municipal, no São Bento, onde funciona uma extensão da escola

A Escola Ararinha Azul, além de estar em uma região mais distante e estratégica, tem outras razões para ter sido mantida. Ela foi construída em mutirão pela própria comunidade, apoiada pelas atividades do Projeto Ararinha, um projeto que monitorava, desde o fim da primeira metade dos anos 90 até meados de 2002, o último exemplar em liberdade na natureza na Ararinha (*cyanopsita spixii*), espécie de arara que só existia na natureza nesta região do município de Curaçá (este último exemplar, no entanto, desapareceu em 2001). Desta forma a escola já estava inserida em discussões muito pertinentes ligadas à temática ambiental, além de ter sido fruto da mobilização da própria comunidade.



Imagem 15. Escola Ararinha Azul, no sítio Pau de Colher

Quanto à escola Cornélio Barbosa, a sua manutenção deve-se ao fato de já ter um prédio escolar construído, e ao fato de – como na Escola Ararinha Azul – possibilitar o atendimento de crianças muito pequenas que ainda não teriam condição de ficar indo e vindo de carro para o povoado. De qualquer forma, estas escolas também, de certo modo, “nucleiam” alunos que vêm de fazendas, sítios e roças que fazem vizinhança com aquele lugar onde a escola está instalada.

Estas mudanças não deixam de representar uma revolução educacional que, no mínimo, altera o cotidiano das comunidades do São Bento.

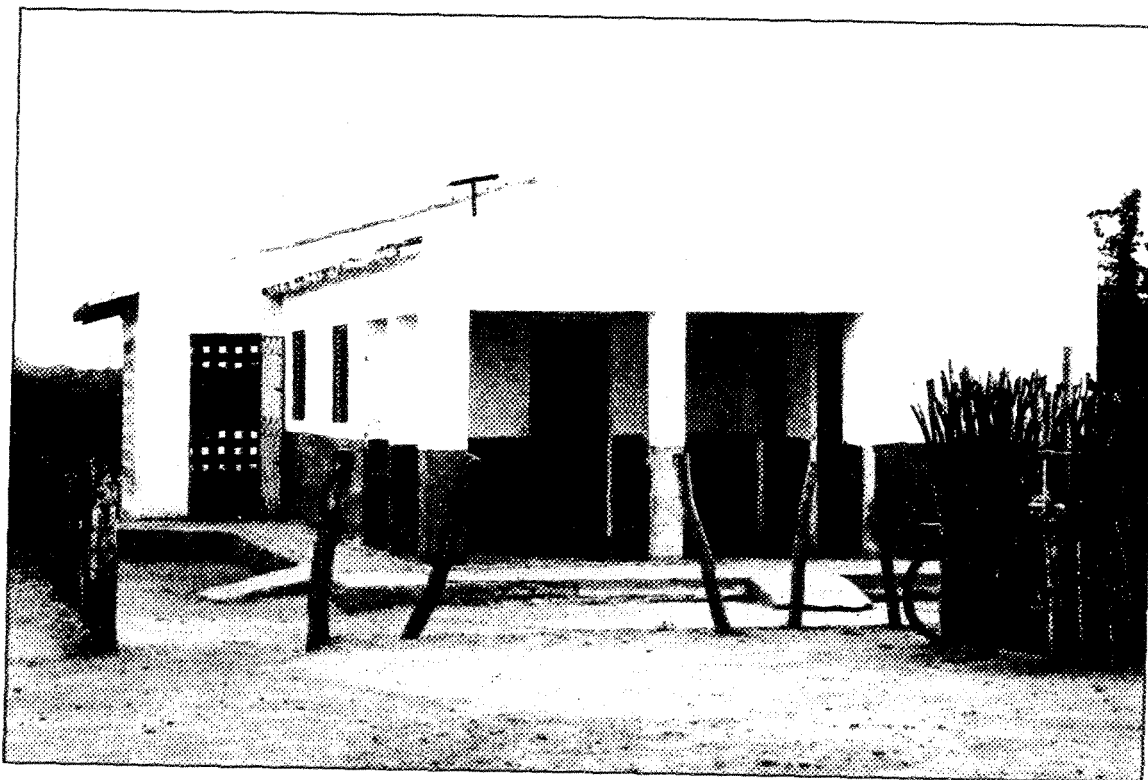


Imagem 16. Escola Cornélio Barbosa, na fazenda Barra do Brejo

IV.3. O Desenvolvimento Sustentado pela Escola

Esta mudança estrutural vivenciada pelo povoado, porém, se por um lado decorre de uma vontade política local em mudar as feições da educação no município, deve-se, por outro lado, ao próprio momento educacional em termos nacionais. O FUNDEF levou municípios pequenos em todo o país, a saírem em uma corrida enlouquecida atrás de alunos, para aumentar seus coeficientes e receberem mais recursos para a educação. Restaria saber em que termos a escola realiza o que promete: o desenvolvimento sustentável, na perspectiva da convivência com o semi-árido.

Para os gestores e parceiros, esta realização é visível.

DGP2. Há uma mudança incrível, é bastante notável, o São Bento deixa de ser... por que a meu ver era uma localidade morta, praticamente sem habitação, as pessoas ou estavam na sede de Curaçá, ou nas fazendas mais distantes, mas no povoado mesmo, na chamada sede do povoado, pouco se tinha habitação. De um tempo para cá a gente vê que muita coisa mudou, a própria escola mudou, a consciência da população mudou. Eu falo de consciência não só política como social, como econômica também, as pessoas passavam a se preocupar mais como tirar o sustento ali na sua própria localidade. A qualidade de vida aumentou, a auto-estima da população foi elevada, porque quando você começa a ver meios de sobrevivência na sua localidade, você começa a achar que a sua localidade é boa, é ótima, excelente, então você começa a ver as coisas de uma forma diferente. Então acho que... mudou muita coisa (LEAA).

O fato de o São Bento ter mudado, pode não estar ligado diretamente à escola. De fato, uma série de mudanças tem se imposto no povoado e nas comunidades a ele vinculadas. Hoje o povoado conta com energia solar, lá já chegou a TV, o telefone, uma barragem e muitos outros aparatos “tecnológicos” que, aos poucos estão mudando a cara do povoado. Isso não está diretamente relacionado à chegada da escola, mas à própria expansão “da modernidade” – como dizem os moradores – ao povoado. Estes aspectos devem, portanto, receber um tratamento analítico mais particular, sobre suas condições de produção.



Imagem 17. Antena da Embratel para telefone na Fazenda Barra do Brejo

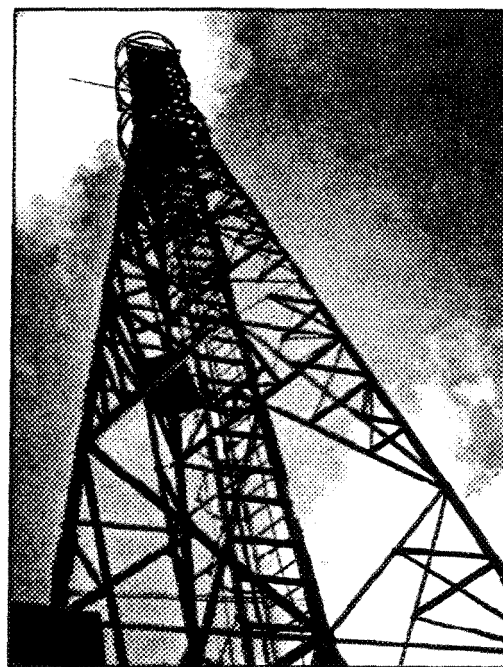


Imagem 18. Antena da Telemar para Telefone no São Bento



Imagem 19. Barragem sendo construída no São Bento. Hoje pronta e com água

De fato, o povoado se revitalizou com a chegada do ensino fundamental de 5^a a 8^a séries e com a nucleação das antigas escolas rurais isoladas, unidocentes e multisseriadas, na sede do povoado. Mas a verdade é que o povoado, como qualquer outro povoado rural, está bastante inserido em uma rede de paradoxos, incluindo aí os próprios discursos em trono da idéia de desenvolvimento sustentável, que continua sendo confundida com a idéia de progresso técnico e tecnológico. Mas os gestores e parceiros acreditam que a escola está sim, realizando o desenvolvimento sustentável.

DGP3. Uma coisa que eu percebo é que há uma preocupação dos professores em observar mais a realidade ao seu redor, a realidade local. Acho que isso é notório, existe uma preocupação em observar mais essa realidade, há uma preocupação que o aluno produza textos sobre ela... né, esse ambiente mais local. Então isso... a gente percebe isso. Identificar mais os próprios

elementos que compõem esse habitat, digamos assim, né. Então acho que essa preocupação, ela existe de tá pensando mais sobre o próprio clima, de valorizar mais a ... o pensamento das pessoas, né, as suas falas. Acho que há essa preocupação [...]. Eu vi uma produção de texto lá na escola de sobre o vaqueiro. Eu achei assim muito interessante como os alunos puderam expressar isso. Então uma das frases lá do texto dizia assim, é... “o vaqueiro, o vaqueiro é alguém que se rela muito”. Eu achei que assim, que é uma outra perspectiva esse olhar sobre si mesmo.... (ARL)

A própria inclusão de temas que antes eram excluídos do cotidiano escolar, os próprios rompimentos com a exclusividade do livro didático, como único instrumento de socialização de conhecimentos, já passa a ser entendido como essa possível vinculação entre educação e desenvolvimento sustentável.

DGP4. Eu acho assim que trabalhando nessa lógica de processo, que é um processo, eu vejo nos depoimentos das crianças ou dos pais, por exemplo, não é. Quer dizer, quando uma criança começa a questionar o professor, por exemplo, isso já demonstra uma grande mudança, então para mim isso já é um indicador de que as coisas estão mudando na educação [...]. Quando o pai tem a coragem de dizer que o prefeito tá deixando as escolas abandonadas por uma série de questões, isso é um indicador também, que dificilmente um cabra do meio do mato chegaria para o prefeito ou para o vereador e dizia “oh, vocês fizeram um bocado de discurso aí e não tá funcionando”, e tal. A primeira grande contribuição da escola [...] é exatamente essa coisa da auto-estima das pessoas, as pessoas perceberem que elas são gente, como outra pessoa lá de São Paulo, lá do Rio, lá de Porto Alegre ou dos Estados Unidos, quer dizer, as pessoas perceberem que elas são importantes. Isso para mim é o grande, uma das primeiras grandes contribuições da escola para o desenvolvimento sustentável, quer dizer, a criança dizer assim “eu quero ficar aqui porque eu gosto daqui, aqui é interessante para viver também”... (CF).

Além desta produção da auto-estima, os depoimentos apontam que a escola está se vinculando às questões, aos problemas da comunidade e tentando resolvê-los, sobretudo ao assumir uma outra forma de trabalhar, através de projetos didáticos interdisciplinares, em que o centro e fim não são os conhecimentos, mas os problemas, as narrativas de vida e morte, e os conhecimentos devem ser lançados mão para ajudar a resolvê-los.

DGP5. *Eu acho que é, assim... primeiro assim, a questão da higiene, da importância desde a higiene do corpo, que já foi trabalhado com o aluno e a higiene da sua casa. O primeiro projeto didático até tinha combinado com as professoras, a gente não tinha elaborado ainda né. O ano passado as ações foram só combinadas, não foram amarradas no papel né [...]. Mas a gente fez o mutirão, já tem alguma coisa, o povoado já tá sendo arborizado, já vê uma parte, tá pequena ainda mas a gente já, num trabalho que foi feito com os alunos, já tá mudando a cara do povoado. Já foram feitos, realizados projetos sobre o lixo, desde a orientação na sala de aula, fazer um mutirão pra catar o lixo, para limpar o povoado [...]. Hoje tá mais evidente é organização e a higiene do povoado de São Bento, como é tava falando da higiene... que tá melhorando, por exemplo, nosso primeiro projeto didático, o tema que a gente vai pegar é justamente isso [...] a organização e higiene do povoado. Porque algumas pessoas já queimam lixo, não é o correto mas é o que se pode fazer de imediato... Antes nem isso, muitos não faziam. [...]. Mas ainda tem aqueles que ainda jogam do lado [...]. A gente já teve uma orientação do pessoal lá, de doença de chagas [...], porque tem chiqueiros ainda de pessoas dentro do povoado mesmo, chiqueiro pregado na casa. Isso que é propício ao barbeiro, até na sala de aula os alunos já viram barbeiros [...]. Os alunos estão fazendo pesquisa, por exemplo, entrevistaram os moradores do Papagaio, até assim eles dando o depoimento de como é que faz as cisternas, os tipos de cisternas, que tinha coisa que nem eu mesma sabia que existia três tipos de cisternas e o aluno, eu fui pra sala e ele lá explicando como era [...]. A questão de retirar o mandacaru, que antes alguns chegavam e colocava o fogo logo no pé do mandacaru; chegava, botava o fogo lá no mato e deixava queimando, não arrancava né, não*

separava pra não causar incêndio. Então já vejo, se alguém faz, pode até fazer porque tem gente que mesmo sabendo do problema né, ainda continua fazendo aquelas coisas erradas. Sabe mas não se conscientizou assim pra mudar a prática né, que acho que a mudança só acontece quando a pessoa começa a praticar de outra maneira né (JF)

O fato é que, independente das orientações da Proposta Político-Pedagógica – e em função do seu desconhecimento mais profundo, uma vez que as professoras e professores assumem este desconhecimento – a sua produção ou o ambiente que a gerou, os cursos e discussões que se colocaram em curso no município, produziram uma autorização para que os professores e professoras começassem a criar seus próprios mecanismos de realização daquilo que entendem como desenvolvimento sustentável e como convivência com o semi-árido.

To toda sorte, nos parece que sobram muitas questões que merecem uma reflexão, até para contribuir com sua reflexão no âmbito mesmo do povoado e da política municipal de educação. Estas questões são o que iremos explorar no próximo capítulo.

C A P Í T U L O V

ALGUNS ENTRETANTOS ENTRE TANTOS

Eu tenho saudade do tempo do atraso por isso, por causa da tranqüilidade, a confiança. Hoje o mundo tá mais civilizado, eu não discordo de quem estuda, eu sou de acordo de estudar, quanto mais aprende melhor. Mas a exploração também, a perdição, tá muito mais. Pra mim que sou quase analfabeto, eu tô encontrando, visando assim, que a exploração, a criminalidade, tá ultrapassando o desenvolvimento da educação. A educação tá se evoluindo mas a ignorância, a criminalidade parece que tá se evoluindo pra querer encobrir, ultrapassar [...].

Trecho de depoimento de João Evangelista Martins

A última visita que fiz ao povoado foi em 29 de junho de 2001, um dia de sábado. No dia seguinte haveria jogo do Brasil contra a Alemanha, pela final da Copa do Mundo de Futebol. O Brasil havia vencido a Turquia nas semi-finais, no dia 26, por 1 x 0. Estava na final. Pela primeira vez o povoado estava acompanhando uma Copa do Mundo pela televisão. Nas outras Copas, acompanhou pelo rádio. Mas não deixou de acompanhar, como qualquer outro pedaço do Brasil, em época de Copa do Mundo. Isso significa que o suposto isolamento desta comunidade rural é uma fantasia. O povoado estava todo enfeitado de bandeirolas verdes e amarelas, como qualquer outro “canto” do país.

Cheguei na casa de Viva e Zilda e estava lá a filha deles e uma amiga, em frente à televisão. Não estavam vendo jogo de Copa do Mundo – até porque neste dia houve apenas a disputa pelo terceiro lugar na copa, entre Coréia e Turquia. As moças estavam “pregadas” na frente da televisão acompanhando o quadro Amor a Bordo, do Programa Caldeirão Ruck, da Rede Globo de Televisão. Entendi que era o último dia daquele quadro e alguém ficaria com alguém – aliás esse era o “apelo” do programa. Sabiam exatamente das minúcias do quadro da TV e descordaram, inclusive, do seu resultado.



Imagem 20. Alunas vendo na TV o quadro Amor a Bordo da Rede Globo

Isso faz com que se entenda que a experiência do povoado do São Bento, mesmo que pesquisada como um caso particular, não seja entendida como realidade isolada. As narrativas de vida e morte lá verificadas assumem configurações muito comuns entre comunidades rurais do Brasil inteiro e, especialmente, do Nordeste semi-árido. De sorte

que as análises que se seguem não devem ser consideradas meramente particularísticas. Os eventos verificados na comunidade pesquisada se conectam com outras, em um mundo cada vez mais integrado na narrativa global, pois, como já vimos, o povoado está cada vez mais “antenado”. Sobretudo, nos parece prudente que qualquer análise, julgamento ou planejamento educacional e de desenvolvimento, levem em conta esse detalhe.

Diante disso, as análises que se seguem, tentam colocar o povoado e sua particularidade no centro de um redemoinho que todos nós compartilhamos de alguma forma; em que todos nós estamos um pouco fígados. Certamente as formas são particulares, mas os conteúdos nem tanto. Por isso mesmo as análises que se seguem tentam inventariar certos *entretantos* – entre tantos – que a pesquisa nos apresentou.

V.1. Primeiro Entretanto: Os Tempos Mudaram!

Quem chega agora ao São Bento, seja vindo do seu lado leste (na direção Patamuté-Curaçá) ou vindo do lado oeste (na direção Curaçá-Patamuté), a primeira imagem que se vê, despontando por cima das copas das catingueiras, é o cinzento metálico da torre da Telemar. Isso lhe dá um certo estilo. É uma imagem integradora e lhe inclui em um mundo dirigido pelas tecnologias e pela informação. O mundo da globalização.

Ora, essa pequena vila – a não ser pelo aspecto ainda modesto de suas casas e das feições de seus habitantes – em nada se parece com Macondo, a pequena aldeia de vinte casas de barro e taquara, do livro *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel García Márquez (cuja referência encontra-se no início do Capítulo II), onde o cigano Melquíades fazia alvoroço com o que chamava de “os novos inventos do Velho Mundo”. Velhos e novos mundos agora entram pela janela das casas e trocam mensagens, mesmo que as linguagens de uns e de outros ainda sejam estranhas entre si. Será que algumas invenções do Velho Mundo ainda causariam espanto?

Em geral olhamos para as comunidades rurais como ilhas isoladas no atraso. Esta é, sobretudo, a imagem do sertanejo, de acordo com o que já foi discutido no Capítulo II. Mas isto é, cada vez mais, uma fantasia. O rádio, a TV, os chicletes (e suas “tatuagens” que grudam nos corpos), a moda, os ícones da indústria cultural, já convivem tranquilamente com homens, mulheres, meninos, jumentos e cabritos.

Ao que tudo indica há uma tensão na relação entre as gerações que não é uma coisa isolada no povoado, mas seus efeitos lá têm uma particularidade. De fato os modos de vida eram outros e estão mudando. É curioso notar, por exemplo, que havia um conjunto de saberes que orientavam (no sentido de Oriente, de menos razão moderna Ocidental) a vida das pessoas. A chegada de alguns aparatos técnicos e tecnológicos mudou essa matriz. Os mais velhos se referem a um “tempo antigo” que colocam em oposição ao “tempo da modernidade”.

Havia, por exemplo, uma relação de muito entrosamento com a natureza. Olhando, escutando com cuidado os moradores do São Bento, percebemos que os saberes presentes nas rotinas de suas vidas movem-se por relações não racionais (isso explica uma oposição que eles mesmos fazem ao “tempo da modernidade”). Na lógica desses seus saberes a caatinga é algo mágico e se explica pela magia das semelhanças. Quando um vaqueiro (ou sua esposa ou seu filho) encontra um ninho de passarinho, ele não pode pronunciar – nem em cochicho – que naquele ninho há ovos. O que é permitido dizer é que naquele ninho há “pedrinhas”, visto que a pronúncia explícita do que realmente contém no ninho (ovos), pode atrair o predador daquela espécie de ave.

É como se a palavra aranhasse a coisa nomeada, fizesse equivaler uma coisa e outra, e no instante da realização se avizinham. Como se a palavra dita ecoasse pelos cantos da caatinga, até os ouvidos atentos do predador.

Pela mesma lógica desta “vizinhança”, a água usada no banho do bebê, deve ser derramada muito devagarinho para não fazer barulho, pois, se isto ocorrer, a criança pode se tornar uma criança chorona. E quando alguém, ao contar uma tragédia do tipo “alguém tomou um tiro bem aqui”, ao indicar o lugar com o dedo (pois as pessoas dizem auxiliando a fala com os gestos), é preciso dizer “lá nele”, do contrário, é possível atrair o agouro, a mesma má-sorte do infeliz noticiado.

Esta mesma lógica desenvolveu saberes como a prática das rezas e dos benzimentos e a prática de curar animais pelo rastro.

DPM33. Curar bicheira eu via papai bater, espantar o animal da bicheira e bater no rastro, três sistemas ela curava. Eu tenho bem lembrança de dois, um ele se ajoelhava, se benzia tirava o chapéu, tirava o facão, pegava uma pedra, batia três vezes em cima do rastro. Tinha outro que ele batia em três rastro, batia com a pedra num, batia no outro. Agora palavra nenhuma, eu procurei ele: "pai, me ensina curar no rastro", ele disse "você não me vê como que eu curo?". Eu digo "mas não sei como é as palavras que o senhor diz"... "olha, se benza, pensa em Deus e pode bater do jeito que eu faço e deixar que não tem outras palavras". E assim eu curei várias vezes, e fui aprovado (JEM)

Coisa parecida são as promessas a São Gonçalo, que se constituem de todo um segredo ou a prática de roubar um santo, para fazer chover.



Imagem 21. Uma Roda de São Gonçalo

Esses saberes, como outros, são fruto de um processo longo de pedagogia jesuítica e de mestiçagem e hibridismo cultural nos ermos do sertão, misturando às doutrinas católicas ingredientes nativos e de negros escravos.

Essas lógicas estão estruturadas por um jogo de aproximação das coisas e dos mundos, aquilo que FOUCAULT (1999:23-61) chama de similitudes e estruturavam o pensamento medieval na Europa que nos colonizou que Ele nos mostra como o conhecimento no século XVI pautava-se basicamente por este jogo das similitudes. E havia basicamente quatro tipo de similitudes a partir dos quais era possível decifrar o mundo: a *conveniência*, a *emulação*, a *analogia* e a *simpatia/antipatia*.

A **conveniência** designa a aproximação, o avizinhamento, o emparelhamento das coisas entre si, ao ponto de tocarem-se nas bordas; uma aproximação entre dois, um parentesco não muito nítido como a alma e o corpo, de modo que o corpo se parece com a alma (e vice-versa), por esta vizinhança. É uma semelhança ligada ao espaço que faz próximos a terra e o mar, as plantas e os animais e as coisas umas às outras – e, portanto há tantos peixes na água quanto sobre a terra há animais... E para cada um há outro (FOUCAULT, 1999, 25).

A **emulação** é uma forma de explicar o mundo onde a semelhança é liberada da lei do lugar; uma semelhança sem contato, como o reflexo de espelho, onde as coisas do mundo

se correspondem, como o rosto é êmulo do céu e como o intelecto do homem reflete a sabedoria de Deus.

Uma terceira similitude é a **analogia**, que superpõe a conveniência e a emulação e que executa similitudes não visíveis, não maciças... mas as sutis semelhanças das relações (a planta é um animal que se sustenta de cabeça para baixo)... que pode voltar-se sobre si mesma sem, contudo, ser contestada

A última similitude é a **simpatia** que resguarda um princípio de mobilidade e “atrai o que é pesado para o peso do solo e o que é leve para o éter sem peso; impele as raízes para a água e faz girar com a curva do sol a grande flor amarela do girassol” (FOUCAULT, 1999: 32). Assim, a simpatia completa-se com seu oposto a **antipatia**, para que disperse tanto quanto atraia, e cumpra seu efeito mobilizador. E a soberania deste par (simpatia-antipatia), prescreve também um movimento de dispersão que dão lugar a todas as formas de semelhança.

Estas similitudes – possivelmente milésimas vezes reinventadas desde a projeção eurocristã pelas nossas terras – como forma de conhecer e explicar o mundo parecem ter encontrado abrigo nos saberes dos camponeses. Estas reinvenções, no entanto, possivelmente tenham absorvido elementos da cultura africana e indígena.

A reinvenção do conhecimento pelo jogo das similitudes, produziu, ao meu ver, uma forma mágica de conhecer o mundo – certamente diferente do sentido da magia no medievo – que dá conta de produzir as explicações necessárias para que a vida siga sem desespero.

A magia, neste caso, é a ciência possível que, em si, não é lógica nem ilógica. É apenas um saber que resolve conflitos, carências por explicações, por dotar de sentido e entendimento as coisas do mundo. Assim, a magia é a imanência, ou seja, o princípio de que o todo está contido na parte. Este mesmo princípio move, nos sertanejos semi-áridos do São Bento na produção de muitos dos seus saberes; na construção de estratégias de sobrevivência. Este mesmo princípio move a relação das pessoas com a água, com a caatinga, com animais e agrega valores simbólicos que se vinculam à relação com o sagrado. E se vivia de curar pessoas de reza, de benzimentos, de fazer beberagens fitoterapêuticas artesanais e caseiras, de “casca de pau”, como dizem eles.

Isso e os seus vários códigos que compunham um sistema de solidariedade recíproca, já apresentado no Capítulo III, estabeleciam e mantinham as condições de vida, dignidade e respeito. Mas isso, pelo tom de voz dos mais velhos e pelos julgamentos dos mais novos, parece que está virando coisa do passado: “hoje os mais novos não ligam mais pra isso não, para os ensinamentos dos mais velhos” - dizem.

Tudo indica que há um processo de desterritorialização e de reterritorialização em curso, operado por um novo e poderoso sistema técnico, dominante no mundo de hoje, que,

além de tudo, tem uma outra característica, a de ser invasor. Ele não se contenta em ficar ali onde primeiro se instala e busca espalhar-se, na produção e no território (SANTOS, 2000: 26), nos mais variados e distantes espaços; nas relações pessoais e nas formas de afeto.

Aquelas solidariedades mútuas, os mutirões, as parcerias comunitárias de antes, foram invadidas por outras relações em que o que vale é o dinheiro. Por isso que antigamente se vivia sem dinheiro, fabricando e dividindo e, hoje, que há mais dinheiro, vive-se pior. O jegue sendo substituído pela moto e pelo carro. E assim o dinheiro se instala como condição, tornando-se instrumental à regulação da vida econômica e assegurando, assim, o alargamento do seu âmbito e a frequência do seu uso (SANTOS, 2002: 98).



Imagem 22 Jegue: o passado



Imagem 23. Moto: o presente

Ora, um jumento se alimenta com ração que pode produzir; uma moto ou um carro, com combustível e peças. Mas uns são mais velozes que outros e atende melhor a uma tendência de aceleração dos ritmos da própria vida. E assim, o sistema de solidariedade mútua, que constituía uma forma horizontalidade no povoado, vai-se esvaindo, ficando

para o passado; vai morar no “antigamente”, no “tempo antigo”. Os próprios remédios e curas são cada vez mais “oficiais”, com mais procura de médicos e farmácias. Nem por isso se vive mais. Na percepção dos moradores “hoje se morre mais cedo”.

Estas novas relações, portanto, estão mais infestadas de forças verticais, de verticalidades. E junto com a moto vêm também os desejos que se implantam de cima para baixo: o da bolacha, o da boneca da Xuxa, o do tênis de luz no calcanhar; o estilo mais “moderno”, vontade de fazer sucesso rapidamente...

As verticalidades são, pois, portadoras de uma ordem implacável, cuja convocação incessante a segui-la representa um convite ao estranhamento. Assim, quanto mais “modernizados” e penetrados por essa lógica, mais os espaços respectivos se tornam alienados (SANTOS, 2002: 108).

O mundo girou no São Bento desde os primeiros sinais do comércio que produziram a feira e o povoado e, desde lá essas verticalidades não pararam de alterar o território, hoje, no entanto, com mais vigor e velocidade, com as novas tecnologias que para ali se dirigem agora. Os mais velhos apenas reclamam que os mais novos não se interessam mais pelas coisas do “tempo antigo”.

V.2. Segundo Entretanto: O Plano dos Desejos

Essa mudança do mundo e dos seus termos no São Bento não deixa de provocar certos desconfortos em alguns. Muitos não convivem bem com “esses tempos modernos”. Mas não os mais jovens. Estes já estão bastante habituados com as novidades e até desejosos delas. As meninas e mocinhas têm lá seus ídolos e sonhos. Um deles:

DAA2. Ah! Hoje é uma maravilha, viu? Assim, as mudanças , às vezes é pra ruim outras vezes pra melhor [...]. Tem essa coisa do desrespeito, às vezes o aluno não respeita os colegas, né? Tem isso. Mas eu falo assim, que é uma maravilha hoje porque antigamente num tinha os meios de comunicações mesmo aqui, né? Só através de cartas, as comunicações, né? E hoje tem televisão, telefone, e outras coisas. Lá em casa tem televisão, tem telefone... Aqui na fazenda tem, orelhão também, tem geladeira também, assim (....) Tem uns dois anos, quase, que tem isso. Energia solar também, né? Já acostumamos com a novidade [...]. Agora dá pra ver meu cantor predileto, meu ídolo, Zezé Di Camargo, que eu sou apaixonada. Eu Idolatro aquele homem! Meu sonho é ter uma noite de princesa com ele. Ah! Meu Deus, ah! se eu pudesse!. Eu até já fui ver ele nun show em Juazeiro. Fui no camarinho falar com ele...(SLS)

Na verdade o povoado e as comunidades vizinhas – umas mais que outras – já foram pescadas por aquilo que Edgar Morin chama de uma “segunda industrialização” que passa a ser, a industrialização do espírito, e uma “segunda colonização” que passa a dizer respeito à alma. Para ele “essas novas mercadorias são as mais humanas de todas, pois vendem a varejo os ectoplasmas de humanidade, os amores e os medos romanceados, os fatos

variados do coração e da alma” (MORIN, 1997: 14). É por isso que os moradores (e neste caso fundem-se mais velhos e mais novos), têm entre seus desejos, o de ver o povoado com energia elétrica, já que a energia solar não permite o uso abusivo da televisão. É preciso poupar de dia para ver de noite.

DAA3. Eu Gosto de novela. Assisto Sandy e Junior domingo. As cassetada. Assisto Didi. Mas de tarde eu num assisto. Porque senão num tem energia pra de noite assistir a novela. Ó, quando num tinha televisão nas casa, tinha televisão ali, no, no prédio, nun era Leandro? (J)

Os pais apenas reagem saudosamente e em tom de lamentação.

DPM34. Hoje... os novato de hoje num querem mais fazer nada não. Eles nun ligum mais pras coisa do tempo antigo. Porque os mais véio foi criado tudo trabaiaando, e o serviço pesado, e os de hoje num querem mais fa... trabaiaar no pesado ... Quer é festa, é modernidade, é andar pr'aqui, pr'ali, pr'aculá... tudo só querendo ser moderno. E é por isso que o desrespeito hoje tá demais (GSN)).

DPM35. Antigamente nós ia pras escola de pé, muntado numa cangaia, hoje o aluno só vem se for de carro, se num for de carro num vem, então tem muita coisa que mudou do nosso tempo. Nosso tempo tinha mais respeito e hoje num tem mais (VEM).

DPM36. Eu tenho saudade tempo do atraso por isso, por causa da tranqüilidade, a confiança. Hoje o mundo tá mais civilizado, eu não discordo de quem estuda, eu sou de acordo de estudar, quanto mais aprende melhor. Mas a exploração também, a perdição, tá muito mais. Pra mim que sou quase analfabeto, eu tô encontrando, visando assim, que a exploração, a

criminalidade, tá ultrapassando o desenvolvimento da educação. A educação tá se evoluindo mas a ignorância, a criminalidade parece que tá se evoluindo pra querer encobrir, ultrapassar [...] (JEM)

DPM37. Pra mim, hoje em dia piorou, assim, a gente fica... falando com eles como era o modo de primeiro, a gente num se acostuma com hoje em dia, e parece que é todos né? (AMJ).

V.3. Segundo Entretanto: Como fica o Desenvolvimento Sustentável?

A perspectiva do desenvolvimento sustentável, mesmo que suportada pela noção de convivência com o semi-árido, ainda é muito centrada na idéia de desenvolvimento econômico com de prudência ecológica. Isso ainda é uma centralidade quando se discute o desenvolvimento sustentável, mesmo dentro da noção de convivência com o semi-árido, embora já se visualizem certas ponderações pertinentes.

DGP6. O desenvolvimento sustentável, aí tem uma questão muito... às vezes mal vista, não é. Se eu entendo nesse momento, o crescimento, então posso dizer que isso não existe em termos de sustentável, de sustentabilidade, porque sempre nós temos que crescer, o produto interno tem que crescer, tem que crescer a exportação, tudo isso tem que crescer, não é. E acontece que nosso planeta tem só esses recursos, não é, não podemos ter mais de uma Floresta Amazônica, não temos mais de um Oceano Atlântico, não temos mais de um sertão, só tem esse mesmo, não é. Então, se você entende por desenvolvimento o crescimento, eu diria que não é possível a gente tá depredando que nós recebemos, nossa herança, não é. Como é que diz, como

um pensador disse uma vez, “você não deve considerar a terra que você tem como herança dos seus pais, mas como emprestado dos seus filhos”. Então, se a gente desenvolver, nós temos que ser mais modestos em termos de gastar os recursos, e comida. Tudo aqui hoje se considera como liberdade, como vantagens, como expressão da pessoa humana, tem que ser repensado porque é sempre depredando um pouquinho dessa riqueza que nós temos (HS).

De todo modo, o desenvolvimento sustentável precisa pensar como aproveitar as potencialidades da região semi-árida, mas, como Milton Santos, é preciso desconfiar de “uma superfecundação do fator natural, que pode produzir uma ideologia que nos afaste da discussão central que é a sociedade” (SANTOS, 2001: 18-19). A noção de convivência com o semi-árido, pautada prioritariamente em argumentos ecológicos, precisa considerar que o sertanejo desenvolveu, ao longo dos tempos, um modo de convivência muito sensível, de escuta, que é a lógica das similitudes e aquela estória das pedrinhas nos ninhos (para não dizer ovos), mas sobretudo quando os homens e mulheres entendem decifram códigos do meio ambiente onde vivem, como as previsões de chuva e os “sinais” da natureza.

Mas é preciso considerar isso em um plano das relações sociais e culturais e também que hoje há um dismantelamento desta forma de convivência, em nome de tratamentos mais racionais. Estes são elementos de uma discussão social e não natural, que deveria compor uma preocupação para o desenvolvimento sustentável e para a noção de convivência com o semi-árido. O que estamos propondo colocar em lugar dos antigos saberes? Racionalidades apenas?

Ora, o *desenvolvimento sustentável*, antes mesmo de ser um conceito, surge como uma nova *discursividade* que congrega uma diversidade de perspectivas mas que surge dentro das próprias crises do capitalismo, na medida em que os antigos modelos de desenvolvimento econômico estavam sendo, cada vez mais, se correndo por dentro de si mesmo e das profundas contradições que geraram; surge portanto dentro de um “mesmo” desenvolvimento, que se vai sentindo esgotado e precisa se “reciclar” (termo apropriado em termos de desenvolvimento sustentável).

Essa nova discursividade tem início ainda no final da primeira metade do século XX, movida em grande parte pelos efeitos da Segunda Guerra Mundial, e vem anunciar uma ‘nova aliança’ entre a humanidade e a natureza, uma ‘nova razão’ “que não seja sinônimo de autodestruição e estimular a ética nas relações econômicas, políticas e sociais” (REIGOTA, 1995: 11).

Embora nestes termos de uma “nova aliança” a noção se desenvolveu embutida nas preocupações levadas à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, na Suécia, em 1972, e embaladas por relatório em que os cientistas estavam preocupados com o crescimento populacional, com o aumento dos níveis de poluição e com o esgotamento das fontes de recursos naturais (petróleo, cobre etc.), como demonstram os relatórios do Clube de Roma, *Os Limites do Crescimento*, de 1971, e *Momento de Decisão*, de 1973 (LEMONS, 1996: 9).

E o que se verificou em Estocolmo foi a explicitação de conflitos entre países ricos – *desenvolvidos* – e países pobres – *não-desenvolvidos*. Os primeiros preocupados com a poluição industrial, a escassez dos recursos energéticos, a superpopulação, a decadência de suas cidades e outros problemas decorrentes de seus processos de desenvolvimento. Os segundos, preocupados com a pobreza, e com a possibilidade de se desenvolverem nos moldes que se conheciam até então, ou seja, aqueles mesmos em vigor nos países desenvolvidos, que agora se viam preocupados (BARBIERI, 1997: 19).

Posteriormente o uso do termo *desenvolvimento sustentável* se torna comum para nomear a pretensão de um desenvolvimento “que atenda às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades” (BARBIERI, 1997: 23; LEMOS, 1996: 10). Assim, estarão fundidas na metáfora do desenvolvimento sustentável, tanto preocupações com desenvolvimento econômico, quanto com a questão ecológico-ambiental e com a questão social. A tríade é *desenvolvimento econômico, prudência ecológica e equidade social*.

Mas em geral prevalece mesmo é o pilar do desenvolvimento econômico, e mesmo assim, o emblema de desenvolvimento sustentável virou uma espécie de selo (como o ISSO 14.000) que é defendido até por empresas em cujos projetos escusos as ações se movem unicamente “por perspectivas baseadas, sobretudo, em análises de custo-benefício, meramente monetárias, onde a natureza se resume a uma grande fábrica” (BRÜGGER, 1994: 90).

Mesmo com estas contradições o desenvolvimento sustentável virou discurso oficial. Impossível não referi-lo e referenda-lo. Mas no entanto, a perspectiva endógena de investimento no homem e para o homem, parece ainda não ter atingido a maioria nestas construções discursivas. Como diz VIEIRA, nessa discussão,

escapa assim ao campo de visão o reconhecimento de que as interdependências criadas entre processos naturais e socioculturais afetam retroativamente as condições de reprodução da vida social, a busca de satisfação de necessidades básicas para as populações sistematicamente segregadas dos benefícios do crescimento e, num certo sentido, a própria garantia de qualidade de vida para *todos* os segmentos sociais envolvidos (VIEIRA, 1995: 107).

Neste sentido Feliz Guattari, ao analisar que os desequilíbrios ecológicos que precisam ser enfrentados urgentemente, sob pena de se tornar inviável a vida na superfície da Terra, também analisa os modos de vida humanos individuais e coletivos e afirma que eles “evoluem no sentido de uma progressiva deterioração” (GUATTARI, 1990: 7).

Observa que as instâncias políticas e executivas não têm dado a devida atenção a este aspecto, se contentando em abordar e atacar os danos industriais ao meio ambiente, ainda assim numa perspectiva tecnocrática. Para este autor, a articulação *desenvolvimento econômico, prudência ecológica e equidade social* não dá conta destas dimensões de deterioração subjetiva, algo na direção do que Octavio Paz já anunciava em 1969, em suas aulas no Texas

Esqueçamos por um momento dos crimes e das burrices que foram cometidos em nome do desenvolvimento, da Rússia comunista à Índia socialista e da Argentina peronista ao Egito nasserista e vejamos o que acontece nos Estados Unidos e Europa Ocidental: a destruição do equilíbrio ecológico, a poluição dos espíritos e dos pulmões, as aglomerações e os miasmas nos subúrbios infernais, os estragos psíquicos na adolescência, o abandono dos velhos, a erosão da sensibilidade, a corrupção da imaginação, o aviltamento de Eros, a acumulação do lixo, a explosão do ódio. Diante dessa visão como não retroceder e procurar outro modelo de desenvolvimento? Trata-se de uma tarefa urgente e que requer igualmente ciência e imaginação, honestidade e sensibilidade, uma tarefa sem precedentes, porque todos os modelos de desenvolvimento que conhecemos, venham do oeste ou do leste, levam ao desastre (in REIGOTA, 1995: 48-9).

. E nesta direção GUATTARI afirma que só uma articulação ético-política – que ele chama de *ecosofia* – entre os três registros ecológicos que ele apresenta, ou seja, o do *meio ambiente*, o das *relações sociais* e o da *subjetividade humana*, é que poderia esclarecer devidamente e convenientemente as estas questões mais cruciais pelas quais estamos passando, em que, além do meio ambiente, as subjetividades também tendem a ser degradadas.

É a relação da subjetividade com sua exterioridade – seja ela social, animal, cósmica – que se encontra assim comprometida numa espécie de movimento geral de implosão e infantilização regressiva. A alteridade tende a perder toda aspereza. O turismo, por exemplo, se resume quase sempre a uma viagem sem sair do lugar, no seio das mesmas redundâncias de imagens e de comportamento (GUATTARI, 1990: 8).

Ora, nos parece claro que, pelo que já foi exposto, no São Bento (como possivelmente em qualquer outro lugar, rural ou não, em que as relações entre as pessoas estão sendo substituídas pela relação com as coisas, em que a brincadeira de roda está sendo trocada pela *Big Brother* ou pelo Dragon Ball), já há desde muito mas agora com mais fervor, esta dimensão da produção dos desejos – “segunda industrialização” ou a “segunda colonização”, a da alma como quer Edgar Morin; as novas mercadorias que vendem a varejo os ectoplasmas de humanidade. Isso já alterou as relações humanas lá. Isso talvez explique aquilo que é bastante recorrente nas falas dos pais e moradores do povoado que a questão do “desrespeito”.

As verticalidades ditam modos de vida através das modas. A superficialização e o aligeiramento das relações, a flexibilização e o apelo à mudança (não há mais identidade fixa; o importante é mudar!), também podem corroer o caráter, como bem analisou Richard Sennett em *A Corrosão do Caráter* (SENNETT, 2001).

Apesar disso, as narrativas do desenvolvimento sustentável permanecem centradas no critério econômico. A preocupação em gerar um desenvolvimento econômico ecologicamente prudente não deve esquecer sobretudo de perguntar: “e para quê?” ou “para onde caminha o desenvolvimento sustentável?” No sentido do pensamento único?

Lembro que o mesmo Guattari, em outro trabalho, fala que há não só os modos de produção econômica capitalista, mas há os *modos de produção da subjetividade*

capitalística (GUATTARI e ROLNIK, 1996: 16), que encadeia estilos de vida e modos de pensar condizentes com os anseios capitalistas, o que implica no acirramento do individualismo e do consumismo.

Como juntar, na análise do desenvolvimento rural semi-árido como é o São Bento, estas questões? Para onde caminham nossas pretensões de desenvolvimento sustentável. Para uma aderência silenciosa ao modelo capitalista hegemônico na narrativa da globalização e a seu pensamento único?

V.3. Terceiro Entretanto: Educação Para a Convivência com O Semi-Árido

Uma das coisas que as escolas do São Bento estão fazendo é exercitando é a realização de uma certa função da escola, bastante subsumida pelo alfabetismo, pelo mero ensino da leitura e da escrita, mas, sobretudo, fazendo a escola pisar o chão aonde está plantada.

DGP7. Eu penso que a função social da escola... é... seria transformar a realidade. Eu acho que se a gente pensar assim de uma forma bastante sintética a escola teria uma função de transformar essa realidade, de melhorar, de transformar os indivíduos em seres mais críticos, pensantes, que possam intervir na sua realidade, eu acho que seria nesse sentido (ARL)

O grande problema é quando não se tem claro a direção da transformação. Mais ainda quando os agentes potencializadores desta transformação, os professores e professoras, estão eles e elas, carantes desta potencialização.

DGP8. Primeiro o que falta é a questão da formação continuada dos professores, uma formação permanente, exatamente eu acho que é partir dessa idéia da sustentabilidade, discutir mais isso, trazer outros elementos, pensar outras coisas. Se discutir as relações que se estabelecem junto com a produção da escola né. Todas as práticas que envolvem os professores, que envolvem os alunos, as condições da escola (ARL)

DGP9. Olha, eu acho que falta muita coisa, falta muito. Primeira coisa é o poder público perceber de fato qual é o seu papel nesse processo, eu acho que essa é uma coisa fundamental, eu acho que o poder público ainda não conseguiu entender de fato qual é o seu papel nesse processo. Tá tentando, tá... tem aberturas daqui, faz... quer dizer, tem as parcerias e tal, mas, e aí quando eu falo o poder público não tô falando só o prefeito, tô falando o vereador (CF)

DPP2. Ainda faltam muitas coisas, embora tenha melhorado, mas tá muito fraco ainda. Eu acho que falta apoio dos políticos, das pessoas da comunidade. Falta a energia elétrica no povoado, que ainda não conseguimos por falta de apoio mas eu acho que não é por isso que a gente vai desistir, a gente vai tentar. Falta apoio pedagógico; falta acompanhamento pedagógico... Já melhorou mas ainda falta muito (MP).

Mas é preciso considerar sobretudo que a educação, ela mesma funciona como um dispositivo disparador de novos desejos e novas demandas. Os alunos já projetam o seu futuro.

DAA4. *Eu quero me formar em Veterinária. Ia ter que sair mas voltaria porque aqui a gente vê tem muito criatório né? Muita gente não sabe lidar com os animais, doenças então eu gostaria de poder ajudar dessa forma, trabalhando aqui na região, como veterinário (EJS)*

DAA5. *Ah, o que eu mais queria ser é radialista, mas acho que num... num dá, trabalhar no computador também é o meu maior sonho (FFC)*

DAA6. *Eu quero ser professora mesmo (GCX)*

DAA7. *Eu, quanto terminar aqui eu vou pra Juazeiro. Pra continuar a estudar e assim, ter um estudo mais reforçado. Eu... eu penso assim, de nunca parar de estudar, ficar só aprendendo mais coisas... (GPX)*

DAA8. *Quero ser, espera aí... quero ser... quero ser, quero ser advogada . Quando eu crescer eu vou estudar... quando eu crescer eu vou estudar aqui, aí quando eu tiver mais grandona eu vou estudar em Curaçá. (JSP)*

DAA9. *Quero ser advogado. Quero estudar muito [...] eu vou estudar em Curaçá, em Juazeiro, onde tiver. Aí eu fico por lá mesmo (LTS).*

DAA10. *Eu quero ser veterinário. Se tiver que sair eu vou. Depois quando terminar eu volto. Eu gosto daqui, das pessoa... Aqui é bom, só falta ter energia elétrica e colégio pra gente estudar. Estudar é importante pra gente aprender mais coisas, saber falar com as pessoa direito... Receber as pessoa com educação (MCM).*

DAA11. *Rapaz, eu não pretendo parar de estudar mais não, me empolguei agora... Quando acabar aqui, acho que a opção é Curaçá. Mas eu quero estudar mais... ai fica difícil... eu quero ser engenheiro agrônomo... Só nun sei se volto pra cá... aí vai depender né? Acho que... eu não sei... depois de lá é que a gente podia vê, né? (RLS).*

É necessário considerar, antes de qualquer outra tendência reducionista que a educação, ou a falta dela em níveis mais elevados, é um dos principais motivadores de êxodo. Em muitos casos a escola passa a ser entendida não apenas como condição de importância crescente para se viver na cidade, mas como um dos principais componentes da própria idéia de *cidade*, “o lugar do sujeito escolarizado, ou seja, do *roceiro* ressocializado através dela para ser justamente um *cidadão*” (BRANDÃO, 1984:223), numa cidadania que falta no meio rural, uma vez que os elementos de qualificação desta cidadania, como o cartório, o hospital ou posto de saúde, a educação mais elevada o banco e o emprego, ainda estão centralizados no meio urbano.

A noção de convivência com o semi-árido deve considerar que as pessoas buscam suas melhoras, e enquanto estas não chegam, as pessoas irão procura-las onde acham que estarão.

Mas é preciso acreditar que essa sustentabilidade da noção de convivência com o semi-árido na escola, começa com a melhoria da escola, para fazer as pessoas pensarem e pensarem-se, para expulsar, como diria Paulo Freire, o opressor que vive hospedado no oprimido e faze-los romper com sua situação de opressão, para que saiam da situação de imersão e emirjam numa consciência de si e para si.

Na “imersão” em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a “ordem” que serve aos opressores que, de certa forma, “vivem” neles. “Ordem que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência

horizontal com que agredem os próprios companheiros. É possível que, ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também “hospedado” neles e nos outros. Agredem, como opressores, o opressor nos oprimidos (FREIRE, 1987:49).

A escola não pode se furtar de plantar coragem para rever as situações de opressão, por exemplo que se mantém nas relações de gênero, no machismo ainda galopante. Mas também nas relações de opressão política.

DGP10. *Quando uma criança começa a questionar o professor, por exemplo, isso já demonstra uma grande mudança, então para mim isso já é um indicador de que as coisas estão mudando na educação em Curaçá. Quando o pai tem a coragem de dizer que o prefeito tá deixando as escolas abandonadas por uma série de questões, isso é um indicador também, que dificilmente um cabra do meio do mato chegaria para o prefeito ou para o vereador e dizia “oh, vocês fizeram um bocado de discurso aí e não tá funcionando”, e tal. A primeira grande contribuição da escola, de pensar a escola agora diferente é exatamente essa coisa da auto-estima das pessoas, as pessoas perceberem que elas são gente como outra pessoa lá de São Paulo, lá do Rio, lá de Porto Alegre ou dos Estados Unidos, quer dizer, as pessoas perceberem que elas são importantes. Isso para mim é o grande, uma das primeiras grandes contribuições da escola, quer dizer, a criança dizer assim “eu quero ficar aqui porque eu gosto daqui, aqui é interessante para viver também”. Quer dizer não que ela vai ter que ficar fechada, não vai sair para ver outras coisas, mas é essa coisa assim: “não, como eu sou gente e aqui é o meu lugar, aqui é interessante também, os outros lugares é interessante mas aqui também é interessante. Pra mim é isso que é a parte que a escola pode contribuir com o desenvolvimento sustentável e já tá fazendo...(CF).*

C O N C L U S Õ E S

E estudei pouco. E não sei, eu quando eu vim estudar e quando eu vi que já tinha aprendido alguma coisa, aí eu me sentia grande, para algumas coisas, já me sentia alguma coisa.

Trecho de depoimento de João Evangelista Martins

Esta pesquisa permitiu o re-encontro com muitas e complexas questões. O próprio texto fala por si destas questões. Muitas delas exigem um maior aprofundamento que não tivemos pernas para fazer-lo.

De toda sorte, retomando a questão de pesquisa, colocada inicialmente – ou seja, *como a relação entre educação escolar e as circunstâncias de vida no povoado de São Bento, constrói e permite construir pontes entre educação escolar e desenvolvimento sustentável no contexto do sertão semi-árido?* – conseguimos entender que estas pontes passam fundamentalmente pela re-qualificação da escola, no sentido de abandonar a tradicional perspectiva universalista do currículo e adotar as narrativas de vida e morte das populações com as quais lida, sem se fechar numa espécie de localismo ingênuo, visto que a relação local-global já se complicou o suficiente para não permitir mais isso.

Essa re-qualificação da escola passa pela re-qualificação da sua política de gestão. É preciso radicalizar na democracia participativa; na re-qualificação permanente dos seus profissionais, fazendo-os interrogarem também sobre suas histórias e re-inventarem a si mesmo, à sociedade e à história.

É necessário discutir as filiações, entre elas a do desenvolvimento sustentável e rever os seus fundamentos e as práticas que orientam e sustenta. É necessário rever alguns pontos da noção de convivência com o semi-árido, sobretudo as intenções racionalistas que aí podem estar embutidas.

As pontes entre uma coisa e outra, entre educação e desenvolvimento sustentável, no São Bento, parecem apontar outras questões, especialmente aquelas que incidem menos na economia e mais e fundamentalmente, na dimensão humana.

Sobretudo é preciso não exagerar na crença de que a educação resolverá tudo. As políticas visando melhorar as condições de vida envolvem outras questões de garantia da cidadania no meio rural.

Enfim, as pontes não são tranquilas ou simples; pelo contrário são complexas e multidimensionais. Exigem esforço de análise e disposição para o debate. Mas o estudo foi bastante para colocar as questões importantes para este debate.

B I B L I O G R A F I A

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz. *A invenção do Nordeste e outras artes*. – prefácio de Margareth Rago. – Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Falas de astúcia e de angústia: a seca no imaginário nordestino (1877 – 1922)*. Dissertação de Mestrado em História – Campinas, SP: Unicamp, 1988.

ANADON, Marta & MACHADO, Paulo Batista. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais* – Salvador: Editora UNEB, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmzo Afonso. *Etnografia da prática escolar*. – Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Nara Maria de Maia. Caras no Espelho: a identidade nordestina através da literatura. In: BURITY, Joanildo A. (org.). *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. – Rio de Janeiro: DR&A, 2002, p. 125-139.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. – Rio d Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBIERI, José Carlos. *Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudanças da Agenda 21*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial* – São Carlos: EdUFSCar, 1998a.

_____. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* – São Carlos: EdUFSCar, 1998b.

BAREMBLITT, Gregório F. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática* – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BENJAMIN, César [et. al.]. *A opção brasileira* – Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BOFF, Leonardo. Globalização e Sustentabilidade: a contribuição do Brasil. In: VIANA, Gilney; SILVA, Marina & DINIZ, Nilo. (org's). *O desafio da sustentabilidade: um debate sociambiental no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001

_____. *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. – Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In. BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. – São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural* – 2ª ed. – Campinas, Papirus, 1984.

BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação* – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção questões da nossa época; v. 35)

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. *Agenda 21*. – versão eletrônica 1.1. – Brasília: MMA/ PNUD, s/d.

BRÜGGER, Paula. *Educação ou adestramento ambiental?* – Ilha de Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.

BULTEAU, Véronique. *L'Autre Sertão: anthropologie et approche holistique d'un milieu semi-aride*. Memoire de Diplome d'Etudes Approfondies, Formation Doctorale Anthropologie Social et Ethnologie, Université René Descartes, Paris V, Sorbone, 1995.

BURITY, Joanildo A. (org.). *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. – Rio de Janeiro: DR&A, 2002, p. 125-139.

BURNHAM, Terezinha Fróes. Educação Ambiental e reconstrução do currículo escolar. In: CADERNOS CEDES, n. 29 – *Educação Ambiental* – São Paulo: Papirus, 1993.

CAVALCANTI, Helenilda. O desencontro do ser e do lugar: a migração para São Paulo. In: BURITY, Joanildo A. (org.) *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.143-158.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 9ª ed., revista, atualizada e ilustrada. – São Paulo: Global, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. – 3ª ed., 4ª reimpressão – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1. artes de fazer*. – 5ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce & MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

COELHO, Ildeu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e debates)

COELHO, Teixeira. *Guerras culturais: arte e política no novecentos tardio*. – São Paulo: Iluminuras, 2000.

COLLIER, John. *Antropologia visual: a fotografia como método de pesquisa*; tradução Iara Ferraz e Solange Martins Couceiro – São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões: campanha de Camudos*. – 20ª ed. – Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

DAVIS, Cláudia & GATTI, Bernardete A. Dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria Nobre (coors.). *Educação e escola no campo* – Campinas, SP: Papirus, 1993. – (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico), p. 75-135.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido* – 4ª ed. – São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V. 1 – Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEMO, Pedro. *Educação e Desenvolvimento* – Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. *Combate à Pobreza: Desenvolvimento como oportunidade* – Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. – 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Florestan. *Democracia e desenvolvimento: a transformação da periferia e o capitalismo monopolista da era atual* – São Paulo: Hucitec, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico*. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1988.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. – 5ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*; tradução de Selma Tannus Muchail. – 8ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. *A arqueologia do saber*. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FREIRE, Madalena [e outros]. *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão* – Instrumentos Metodológicos II – São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p. 21 a 24. (Série Seminários)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. – 17ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Celso. *Seca e poder: entrevista com Celso Furtado/ entrevistadores Maria da Conceição Tavares, Manoel Correia de Andrade, Raimundo Pereira*. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998. (Ponto de Partida)

_____. *Cultura e desenvolvimento em época de crise* – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*; tradução de Galeano de Freitas – 33ª edição aumentada de um posfácio – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. – (Estudos latino-americanos, v. 12)

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *A interpretação das culturas*. – Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTILI, Pablo (org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Coleção estudos culturais em educação)

GOMES, Alfredo Macedo. *Imaginário social da seca, suas implicações para a mudança social*. – Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1998.

GONSALVES, Esmeraldo Lopes. *Opara: formação histórica e social do Submédio São Francisco* – Juazeiro, BA: [s.e.], 1997.

_____. *Vozes do mato*. Juazeiro/BA: Gráfica Gutenberg, 1991.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo* – 4ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias* – Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUILLEN, Izabel Cristina Martins. O sertão e a identidade nacional em Capistrano de Abreu. In: BURITY, Joanildo A. (org.). *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. – Rio de Janeiro: DR&A, 2002, p. 105-124.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*; tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves – São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*; tradução Marcos Santarrita – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOGAN, Daniel Joseph & VIEIRA, Paulo Freire (orgs). *Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável*. - 2ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. – 26ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995. (A primeira edição é de 1936)

KARSENTI, Thierry & SAVOIE-ZAJC, Lorraine. *Introduction à la recherche en éducation*. – Québec, Canada: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2000.

KARSENTI, Thierry & DEMERS, Stéphanie. *L'étude de cas*. In: KARSENTI, Thierry & SAVOIE-ZAJC, Lorraine. *Introduction à la recherche en éducation*. – Québec, Canada: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2000.

LAGO, Antonio & PÁDUA, José Augusto. *O que é ecologia* – São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. – (Coleção primeiros passos; 16)

LEMONS, Haroldo Mattos de. *Desenvolvimento sustentável*. – Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1996. (Série meio ambiente em debate, 3)

LINS, Daniel (org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades* – Campinas, SP: Papirus, 1997.

LOPES, Esmeraldo. *Caminhos de Curaçá*. – Curaçá: Gráfica Franciscana, 2000.

LOURAU, René. *A análise institucional*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* – São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Paulo Batista. *Lês représentations sociales des enseignant(e)s nom diplômé(e)s de l'école publique municipale rurale du nord-est du Brésil à l'égard de*

l'école et de leurs conditions de vie et de travail. Thèse présentée comme exigence partielle du Doctorat en éducation. – Université du Québec à Montréal, Canadá, mai de 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. – 3ª ed. – Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MÁRQUEZ, Gabriel García. *Cem anos de solidão*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1967.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia* – Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

MARTINS, Josemar da Silva & LIMA, Aurilene Rodrigues. *Educação com o pé no chão do sertão: proposta político-pedagógica para as escolas municipais de Curaçá*. – Curaçá, BA: Secretaria Municipal de Educação (mimeo), 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. A Metáfora do Conhecimento como Rede e sua Tessitura. In: FREIRE, Madalena [e outros]. *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão* – Instrumentos Metodológicos II – São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p. 21 a 24. (Série Seminários)

MATTOS, João. *Descrição histórica e geográfica do município de Curaçá* – Juazeiro, BA: [s.e.], 1926.

MELLO, Mario Vieira de. *Desenvolvimento e cultura: o problema do esteticismo no Brasil* – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MOACYR, Primitivo. Província da Bahia. In: *A instrução e as províncias*. - 2º Volume – 1835-1889 (Sergipe, Bahia, Rio e São Paulo). – São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.

MORIN, Edgar & KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. – Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro* – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF; UNESCO, 2000.

_____. *Cultura de massas no século XX: necrose*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. (O espírito do tempo II)

_____. *Ciência com consciência*; tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória – Ed. revista e modificada pelo autor – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. *Cultura de massas no século XX: neurose*. 9ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. (O espírito do tempo I)

_____. *O método iv: as idéias, a sua natureza, vida, habitat e organização*. – Portugal: Edições Seuil: Biblioteca Universitária: publicações Europa-América, 1991.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação)

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: um escrito polêmico*; tradução de Paulo Cesar Souza – São Paulo: Brasiliense, 1987.

NUNES, Antonieta D'Aguiar. A Tentativa de Universalização do Ensino Básico na Bahia com a Proclamação da República. In: *Revista da FAGED/Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia*, nº 0 (out. 1994). Salvador: FAGED/UFBA, 1994, p 91-105.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural* – São Paulo: Brasiliense, 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. – 5ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*; tradução Eunice Gruman – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINHEIRO, Amálio. *Aquém da identidade e da oposição: formas nas cultura mestiça* – 2ª ed. – Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Desenvolvimento humano e condições de vida: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil* – CD-ROM. – Brasília: PNUD/ IPEA/ Fundação João Pinheiro/ IBGE, 1998.

PPO – Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais. *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste/* - Brasília: Projeto Nordeste/Banco Mundial/UNICEF, 1997.

RAMA, German [et. al.]. *Desenvolvimento e educação na América Latina* – 2ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

_____. *Estilos Educacionais*. In: RAMA, German [et. al.]. *Desenvolvimento e educação na América Latina* – 2ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984b, p. 46-83.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. –69ª ed. – Rio, São Paulo: Record, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil* – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. – São Paulo: Cortez, 1995.

SACHS, Ignacy. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável* – Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

_____. *Desenvolvimento sustentável*. – Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1996. (Série meio ambiente em debate, 7)

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002.

_____. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos/* entrevistadores: Odete Seabra, Mônica de Carvalho, José Corrêa Leite. – 2ª ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção* – 3ª ed. – São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Pensando o espaço do homem*. – 4ª. edição – São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O lógico e o histórico nas análises de desenvolvimento e educação na América Latina. In: RAMA, German [et. al.]. *Desenvolvimento e educação na América Latina* – 2ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984, p. 5-16.

SCHISTECK, Haroldo & MARTINS, Josemar da Silva. *Ensino com pé na realidade*. Documento de Trabalho apresentado no Simpósio “Escola e Convivência com a Seca”. Juazeiro, Bahia: Projeto Nordeste, MEC/BIRD, UNDIME, UNICEF, 09 a 11 de Setembro, 1998.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. – Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras* – Belo Horizonte: Autêntica, 2000

_____. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia política da educação*. – São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção questões de nossa época; v. 9)

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

WEINBERG, Gregório. Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina. In: RAMA, German [et. al.] *Desenvolvimento e educação na América Latina*. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984, p. 17-45.

VIANA, Gilney; SILVA, Marina & DINIZ, Nilo. (org's.) *O desafio da sustentabilidade: um debate sócio-ambiental no Brasil* – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

VIEIRA, Paulo Freire. A Problemática Ambiental e as Ciências Sociais no Brasil (1980-1990): Contribuições ao mapeamento e à avaliação crítica preliminares do esforço de pesquisa. In: Hogan, Daniel Joseph & Vieira, Paulo Freire (orgs.). *Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável*. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

A N E X O S

ANEXO 1: Roteiro para as entrevistas com Gestores e Parceiros.

ANEXO 2: Roteiro para as entrevistas com professores.

ANEXO 3: Roteiro para as entrevistas com pais de alunos e moradores.



**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE SENHOR DO BONFIM - DE VII
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PROJETO DE PESQUISA:

**"Os Sentidos da Educação Escolar na Metáfora do Desenvolvimento Sustentável do
Sertão Semi-Árido: A Experiência de Curaçá a partir do Caso do São Bento"**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES E PARCEIROS

I. IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Nome			
Idade		Sexo	
	Instituição		
Cargo ou Função na Instituição			
Formação Profissional			

II. SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

1. Como entende a função social da escola?
2. Como entende o DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL?
3. Como entende a relação entre educação escolar e desenvolvimento sustentável?
4. Que AÇÕES têm ocorrido em Curaçá para vincular INTENCIONALMENTE o trabalho escolar ao desenvolvimento sustentável?
5. Como percebe a realização concreta desta vinculação no trabalho pedagógico das escolas?
6. Que tipo de coisa indica que esta vinculação estaria se realizando de fato?
7. Concretamente, o que seria desenvolvimento sustentável numa comunidade como o São Bento?
8. Que tipo de contribuição uma escola poderia dar para o desenvolvimento sustentável em um povoado como o São Bento?
9. E esta contribuição está sendo dada efetivamente?
10. De que forma estaria se dando esta contribuição?
11. O que indica que esta contribuição está sendo dada?
12. O que ainda falta para atingir um nível desejável desta contribuição?
13. Outras considerações que julgue importante.



**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE SENHOR DO BONFIM - DE VII
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PROJETO DE PESQUISA:

"Os Sentidos da Educação Escolar na Metáfora do Desenvolvimento Sustentável do Sertão Semi-Árido: A Experiência de Curaçá a partir do Caso do São Bento"

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)

I. IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Nome			
Idade		Sexo	Série onde atua
Escola onde atua			
Formação Profissional			

II. SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

1. Como entende a função social da escola?
2. Como entende o DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL?
3. Como entende a relação entre educação escolar e desenvolvimento sustentável?
4. Que AÇÕES têm ocorrido em Curaçá para vincular INTENCIONALMENTE o trabalho escolar ao desenvolvimento sustentável?
5. Como se dá a vinculação concreta entre educação e desenvolvimento sustentável no trabalho pedagógico da sua escola?
6. Como você realiza, em seu trabalho, esta vinculação entre educação e desenvolvimento sustentável?
7. Que tipo de coisa indica que esta vinculação estaria se realizando?
8. Concretamente, o que seria desenvolvimento sustentável numa comunidade como o São Bento?
9. Que tipo de contribuição uma escola poderia dar para o desenvolvimento sustentável em um povoado como o São Bento?
10. E esta contribuição está sendo dada? De que forma?
11. O que indica que esta contribuição está sendo dada no São Bento?
12. O que ainda falta para atingir um nível desejável desta contribuição?
13. Poderia descrever como são as suas aulas (os conteúdos que aborda, as metodologias e recursos que utiliza)?
14. Outras considerações que julgue importante.



Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Université du Québec à Chicoutimi - UQAC

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE SENHOR DO BONFIM - DE VII
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PROJETO DE PESQUISA:

**"Os Sentidos da Educação Escolar na Metáfora do Desenvolvimento Sustentável do
Sertão Semi-Árido: A Experiência de Curaçá a partir do Caso do São Bento"**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PAIS DE ALUNOS

I. IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Nome			
Idade		Sexo	Sítio/Fazenda
Endereço			

II. SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO PAI (OU MÃE)

Estudou até que série?	
Porque parou de estudar?	
Como foi estudou (como era o estudo em sua época)?	

III. SITUAÇÃO DOS FILHOS

Quantos filhos tem? Meninos		Meninas	
Quantos anos tem o/a filho/a mais velho?			
Quantos anos tem o/a filho/a mais novo?			
Quantos tiveram/têm a oportunidade de estudar?			

IV. SOBRE A VALORIZAÇÃO DA ESCOLA PELO PAI (OU MÃE)

1. Até quando quer que seus filhos estudem?
2. E quando faltar escola na comunidade para que os filhos continuem estudando, o que fará?
3. Para o sr. (ou sra.) estudar é importante?
4. Para que serve a escola?
5. Para que serve o estudo?
6. O que acha que seus filhos aprendem na escola?
7. Aquilo que eles aprendem na escola é importante para a vida deles?
8. O fato de eles estarem estudando tem mudado a vida na comunidade?
9. O que eles trazem da escola para a vida em casa e na comunidade?
10. O sr. (ou sra.) se importa com a escola dos filhos (vai à escola, participa, quer saber o que acontece)?

V. ENTENDIMENTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

11. O que o sr. (ou a sra.) entende por DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL?
12. Acha que a escola pode ajudar no desenvolvimento (sustentável) da comunidade?
13. Quais são hoje os maiores problemas que a comunidade enfrenta?
14. E a escola tem ajudado a resolver estes problemas?
15. Quais são as mudanças que têm ocorrido nos "dias de hoje" na comunidade?
16. Estas mudanças têm alguma coisa a ver com o trabalho da escola?
17. Se tivesse que mudar alguma coisa na vida da comunidade, o que mudaria?
18. E se tivesse que mudar alguma coisa na escola, o que mudaria?